

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS

2ª EDIÇÃO



Moacir Gadotti

Os difíceis caminhos da autonomia escolar conduzem à *escola pública popular*. Esta é a tese do novo livro de Moacir Gadotti. A crise educacional brasileira aprofunda-se com a crise econômica atual. Mas existem outras causas para explicar o fracasso no atendimento às necessidades de educação: o dualismo existente no sistema de ensino no Brasil desde os primórdios; o crescimento do ensino privado articulado com o descaso governamental pela educação pública; o crescimento das burocracias educacionais e o esvaziamento do papel da escola brasileira, elitista e autoritária na sua realização, evidenciando ao longo da história da educação e das constituições o conflito entre o público e o privado, analisando as propostas atuais das entidades e os debates da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), revisando as concepções clássicas da escola pública, o Autor conclui que são necessárias *novas alianças* para dar conta do nosso atraso educacional. Moacir Gadotti defende a tese de um sistema único, nacional e popular de educação pública. Para isso é preciso juntar as forças, unir a sociedade civil e a sociedade política na articulação de um novo sistema. Este, porém, só funcionará se os recursos dis-

UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS



CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

Gadotti, Moacir, 1941-

G12u Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar / Moacir
Gadotti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

Dados biográficos do autor

Bibliografia

ISBN 85.326.0376-9

1. Educação – Brasil. 2. Educação popular – Brasil. 3. Escola
pública – Brasil. I. Título.

CDD – 370.981

379.201

379.81

CDU – 37(81)

37.057(81)

90-0435

Moacir Gadotti

UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS

Caminhos da autonomia escolar

2ª Edição



Petrópolis
1991

© 1990, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689 Petrópolis, RJ
Brasil

Copidesque
Orlando dos Reis

Diagramação
Daniel Sant'Anna

ISBN 85.326.0376-9

Este livro foi composto e impresso nas oficinas gráficas da Editora Vozes Ltda. em agosto de 1990.

“O capitalismo de hoje não recusa o direito à escola. O que ele recusa é mudar a função social da escola” (A. Lettieri).

SUMÁRIO

Prefácio, 11

Introdução, 15

1. Necessidade de novas alianças e seus pressupostos, 16
2. A burguesia: da promoção do ensino público ao seu abandono, 18
3. Escola única versus escola pluralista, 21

Capítulo I

ESCOLA BRASILEIRA: PADRÃO ELITISTA E PRIVILÉGIO SOCIAL, 27

1. As campanhas em defesa da escola pública, 27
2. A realidade “gerada” pela LDB de 1961, 30
3. Como está a escola pública hoje?, 36
 - a. A visão das mães, 37
 - b. A visão dos professores, 38
4. Os números do fracasso, 40
5. Um sistema comandado pela lei da inércia, 41

Capítulo II

O CONFLITO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA PARTICULAR E AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 44

1. As constituições brasileiras e o ensino, 44
2. O regime autoritário e a privatização do ensino, 53
3. A dualidade do sistema educacional e os anteprojetos constitucionais, 60

Capítulo III

PROPOSTAS PARA A CONSTITUINTE, 66

1. Proposta da IV Conferência Brasileira de Educação, 66
2. Proposta da Confederação dos Professores do Brasil - CPB, 68
3. Proposta da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, 70
4. Proposta da Associação de Educação Católica - AEC, 71
5. A crise estrutural da escola confessional e suas saídas, 75
 - a. Transformar todas as escolas em escolas públicas, 76
 - b. Criar escolas públicas não-estatais, 79
 - c. Publicização versus estatização, 82
6. A posição da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino - FENEN, 85
7. Quem deve pagar pelo ensino?, 88
8. Propostas para a Reforma Universitária, 90
9. A posição de outras entidades nacionais, 93
10. O que propuseram os partidos políticos, 96

Capítulo IV

O DEBATE EDUCACIONAL NA CONSTITUINTE, 102

1. Organização e funcionamento da Constituinte, 105
2. O Anteprojeto da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, 107
 - a. Questões destacadas pelo Anteprojeto, 109
 - b. As propostas de iniciativa popular, 111
 - c. O Anteprojeto da Subcomissão, 117
3. A participação das entidades na Constituinte, 121
4. A trajetória do capítulo da Educação e Cultura até a promulgação da Nova Constituição, 127
 - a. O Anteprojeto da Comissão de Sistematização, 129
 - b. A educação e a cultura na Constituição Atual, 132
5. As Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 137

Capítulo V

AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA PÚBLICA, 143

1. Origem e desenvolvimento da concepção socialista de educação pública, 143
 - a. Antecedentes: os socialistas utópicos, 143
 - b. A educação pública socialista, 145

- c. Uma educação voltada para o futuro, 147
- 2. Uma só escola para todos: escola unitária, pluralista e auto-organizada, 149
- 3. As alternativas capitalistas burguesas para escola pública, 151
 - a Nova teoria da escola capitalista: “liberdade de escolher”, 152
 - b. O projeto Paidéia, 156
- 4. A idéia de escola única no Brasil, 157
 - a. A escola da transmissão cultural, 158
 - b. A escola transformadora, 160

Capítulo VI

TESE EM DEFESA DE UM SISTEMA ÚNICO, NACIONAL E POPULAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 165

- 1. Só o Estado pode dar conta do nosso atraso educacional, 166
- 2. Mas é necessária a participação da sociedade, 167
- 3. Transformar a escola pública estatal em escola pública popular, 168
- 4. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode representar uma nova chance para a escola pública, 169
- 5. Uma proposta tática, para começar: universidade pública para alunos da escola pública, 171
- 6. Isto supõe um sistema nacional integrado de ensino público, 172
- 7. Escola única oniforme. Unificada. Uniforme não, 174
- 8. As forças que poderão construir a escola pública popular, 179

Bibliografia, 185

Prefácio

“Fracassos Programados”

Florestan Fernandes^{*}

A frase seguinte caracteriza o sentido desta obra: “A história da educação brasileira é uma história de fracassos programados”. Forjou-se um modelo elitista para a educação escolar. É impossível meter-se dentro dele as exigências pedagógicas, éticas e políticas seja da “educação popular”, seja da “educação para a democracia”. A bela chinesa tem de escolher: Ou fica com o pé ou fica com o sapato... Esse equívoco atravessa toda a era republicana. E dele só podemos fugir voltando-lhe as costas. Isto é, temos de criar outros modelos para a educação popular, sustentados por outras formas de dominação e de poder na sociedade civil e no Estado.

A temática do livro de Moacir Gadotti nada possui de simples e o próprio livro, construído como um edifício de cimento armado, deixa evidente as suas estruturas, os materiais que compõem as estruturas e a concepção arquitetônica que define a sua posição na história da educação no Brasil. De modo paciente e modesto, há um amplo colecionamento de textos, de doutrinas e de tentativas de sair do impasse. Como fio condutor, perpassa o saber do educador e sua vontade de luta. “Se aceitarmos o princípio de que não existem verdades absolutas e se aceitarmos, igualmente, o ponto de vista das classes emergentes, o futuro da educação aponta para a escola única popular.

^{*} Professor, sociólogo e deputado federal pelo PT. Coordenou o Grupo de Trabalho da Lei de Diretrizes e Bases da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados.

Esta parece-me a direção, o ponto de vista com menos *chances de errar*". E, adiante! "Só uma educação socialista pode ser verdadeiramente democrática e popular, isto é, universal".

Assim colocado, o livro constitui um desdobramento da atividade docente. Possui como objetivo *ensinar*. Como ensinar, porém, no interior de um círculo fechado? Indo ao combate. Destruindo a herança educacional do ensino como privilégio social e a concepção burguesa das funções da educação popular, desvendando suas contradições insuperáveis e os meios para superá-las. "Como dizia o educador liberal John Dewey: o fim político da educação é mais educação. Ao contrário, na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação, numa ótica socialista, é a formação da consciência crítica e a organização e a transformação social". Portanto, uma pedagogia não pode furtar-se a sua condição de filosofia. Nela, a teoria explica a realidade da escola, ao mesmo tempo que propõe as práticas para alterá-la radicalmente, de maneira revolucionária.

Essas citações não esgotam a contribuição de *Uma só Escola para Todos*. Mas situam o leitor diante da leitura que irá fazer e o que o espera na aventura de acompanhar o autor. Perdemos tempo demais em busca de "reformas do ensino" que criaram muita celeuma, forjaram enormes ilusões e não nos arrancaram do lugar de partida. Uma burguesia dependente deve ser, por natureza, econômica em matéria de educação popular. Uma burguesia autocrática, por sua situação de classe, está condenada à fraseologia pedagógica: para exercer a hegemonia ideológica e o monopólio do poder, ela depende da ignorância e da exclusão da massa dos condenados da terra e da escola instrumental para a reprodução do desenvolvimento capitalista desigual. Os parceiros estrangeiros, por sua vez, querem a mesma coisa e o máximo de estabilidade política para garantir investimentos e lucros crescentes. Trata-se de uma circularidade histórica terrível, que vai da economia à cultura e à erosão da soberania do país passando pela neutralização da escola.

A escola funciona e o sistema de ensino cresce e se diferencia. Mas os três processos reforçam o *dilema educacional brasileiro*. Ao funcionar, a escola se nega, como núcleo de formação de consciência social crítica e rebelde. Ao crescer e diferenciar-se, o sistema de ensino articula os alunos à condição de recursos humanos da ordem, mãos e braços dos de cima e dos que mandam. Daí a importância do horizonte

pedagógico socialista. Ele proporciona uma ótica divergente de compreensão da dinâmica da escola ou das tarefas históricas do professor e do estudante. Opera-se uma ruptura natural com o presente e o passado recente ou remoto. Desmascaram-se as fantasias de que as soluções paliativas e pseudo-reformistas contêm uma pedagogia negativa, capaz de incentivar saltos quantitativos e qualitativos interdependentes. Não basta, para acabar com os estrangulamentos educacionais, aumentar o número de escolas. Impõe-se construir, através da colaboração de professores, estudantes e todos os interessados, *outros tipos de escolas*. E forjar uma sociedade civil civilizada, complementada por uma democracia com dois pólos, um burguês e outro operário-popular, pelo menos. O socialismo aparece como uma alavanca, que modifica o significado e as conseqüências do produto educacional enclausurado por tradições culturais vesgas e egoístas.

A ótica socialista também carrega consigo outra importância. Ela confere ao educador a faculdade de vencer o pessimismo e o impiedoso massacre dos que resistem à mudança educacional. Gadotti enfatiza os parâmetros da evolução educacional na periferia (não só no Brasil): "Iniciamos o século XX com uma enorme esperança depositada na educação. Mas estamos chegando ao final do século com uma crise mundial da educação, onde o otimismo pedagógico do início do século foi substituído pela descrença. É verdade, se compararmos a educação do século passado com a deste século, tivemos um enorme avanço: os poderes públicos aumentaram seu interesse pela instrução. Não temos mais, como no século passado, um controle quase total do ensino pelo setor privado, e a média de anos que o estudante passa na escola tem aumentado". O pessimismo poderia ser decuplicado, se focalizássemos o mau uso dos recursos audiovisuais na educação, na inculcação subliminar e na alienação-padrão que as democracias ditas avançadas converteram em seus alvos de excelência. Contra todas as ramificações do pessimismo contamos com a pedagogia igualitária, libertária e desalienadora do socialismo. Os oprimidos não aprendem mais a carregar satisfeitos o seu fardo histórico. Eles descobrem como livrar-se desse fardo e a distância que separa a condição humana da opressão explícita ou dissimulada.

Paulo Freire e sua escola voltam a iluminar os problemas e os dilemas educacionais do mundo em que vivemos. Concluem o trabalho pedagógico que mal haviam principiado. Aprofundam o teor socialista de suas técnicas e métodos educacionais de liberação dos oprimidos. E dão uma versão da história da educação na qual o socialismo surge

como um foco de esperança e um ponto de partida. Moacir Gadotti filtra essa experiência ímpar, em um livro elaborado segundo uma fórmula que lembra o produto do artesão. É um livro que pode ser continuado, por ele ou por outros, que estejam empenhados em encarar a educação e a escola no seu vir a ser infinito. Enquanto os seres humanos sobreviverem neste planeta (ou em outros) e enquanto eles forem inventores de cultura, a educação será o meio fundamental de sua humanização, unindo trabalho, aprendizagem e interação social. Outros livros virão na esteira deste, acumulando fatos e conhecimentos, descortinando dificuldades e vitórias, e assinalando que o Brasil não mergulhou em um atraso insuperável. Se ainda podemos recorrer à escola e à educação como um fator de libertação dos oprimidos, dispomos de reservas para ir além do que somos e para construir as premissas históricas da nascente civilização socialista.

São Paulo, 20 de julho de 1990.

Introdução

Nos dias 5 a 9 de março de 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, uma *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, lançando uma nova visão para o decênio de 90 sobre as necessidades básicas de aprendizagem no mundo.

A Conferência foi exaustivamente preparada em reuniões e consultas regionais durante o ano de 89 e início de 90. Como era de se esperar, as disparidades regionais são enormes no que se refere ao atendimento da educação básica. A Conferência divulgou uma “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos” reconhecendo que, em termos globais, em cada cinco seres humanos, um não tem acesso à educação básica. O documento refere-se explicitamente à responsabilidade do Estado diante desta situação, mas recomenda a participação necessária da sociedade e a construção de novas *alianças* entre os diversos setores envolvidos com a educação, em especial, as organizações não-governamentais.

A Conferência Mundial, patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL, visou a conscientizar os governos a focalizarem a educação básica como área prioritária e estabelecer um *plano mundial de educação* para enfrentar esse *grande desafio*. Neste ano que a UNESCO proclamou como *ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO*, o número de analfabetos no mundo aproxima-se a um bilhão e o número de crianças sem qualquer acesso a qualquer forma de educação primária está alcançando 100 milhões.

Ficou clara a necessidade e também a dificuldade de se estabelecer um conceito consensual sobre o tema das necessidades básicas de aprendizagem e um padrão mínimo de qualidade. Essa questão já havia sido um dos temas mais complexos da Comissão Edgard

Faure do *Ano Internacional da Educação*, em 1970, promovido pela UNESCO. Vinte anos depois, ela volta, demonstrando o quanto a educação está vinculada à política e, portanto, é um tema sobre o qual é difícil o consenso.

Estou abrindo este livro com esse tema, porque ele aborda exatamente a questão de saídas para os graves problemas da educação e coloca como fundamental a superação da *dualidade* existente no sistema educacional brasileiro entre o ensino público e o privado. Portanto, a superação da falta de *alianças*.

1. NECESSIDADE DE NOVAS ALIANÇAS E SEUS PRESSUPOSTOS

A “Declaração Mundial” da Conferência de Jomtien refere-se às alianças intergovernamentais, intersecretariais, entre órgãos governamentais e não-governamentais e também destas com as comunidades, as famílias e os cidadãos. Essas alianças objetivam o planejamento, a administração, a implementação e a avaliação da educação básica.

O estabelecimento do leque de alianças para a universalização da *educação básica* deve ocorrer a partir de um corpo de *pressupostos* que contribuam para a consecução desse objetivo.

Em primeiro lugar é preciso ressaltar a necessidade da estreita vinculação entre o estabelecimento de políticas educacionais e a *recuperação da condição de cidadania* da maioria das populações, particularmente nos países considerados “em desenvolvimento ou subdesenvolvidos”.

Não haverá transformação substancial do quadro educacional hoje diagnosticado mundialmente se as políticas educacionais não expressarem a *vontade da maioria das sociedades*. Para tanto a existência de democracia é fundamental. A eficácia e legitimidade das políticas dependem do compromisso dos povos com sua elaboração e decisão.

De outro lado é necessário estender esse princípio ao processo educativo. A *participação* é fundamental para a construção do conhecimento. Permite a interação entre educadores e educandos no exercício do pensar, contribuindo assim para a formação de indivíduos que reflitam autonomamente e possam exercer melhor sua cidadania.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às *condições de vida dessas populações*.

Não se pode conceber mudanças qualitativas de tais condições sem uma revisão ampla e profunda da política internacional de distribuição de renda mediada pelas relações entre as chamadas “nações desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”, que têm comumente privilegiado as primeiras.

Essas relações têm demonstrado que o subdesenvolvimento não se constitui em etapa anterior ao desenvolvimento, mas antes em uma condição para que os países centrais se mantenham como tal. A organização destas relações tem nos mecanismos da *dívida externa* um elemento de controle econômico e político privilegiado.

A efetivação da cidadania a partir dos pressupostos ora apresentados, além de fundamental para a verificação de demandas para o estabelecimento de políticas educacionais, contribui para que a principal aliança interna às nações (entre sociedade e Estado) seja estabelecida.

É preciso esclarecer, entretanto, que esta aliança não pode prescindir do compromisso por parte do poder público em atendimento às necessidades educacionais em cada país.

A *dívida social*, contraída pelos governos junto aos segmentos sociais alijados do acesso à educação, deve ser saldada pelos Estados, a partir inclusive do estabelecimento de parcerias entre as várias esferas do poder público em cada nação e da colaboração entre as nações e as agências internacionais.

Sem esse compromisso não há garantias de iniciativas eficazes. *Ações privadas* nesta área têm demonstrado, historicamente, que não conduzem à satisfação das necessidades das sociedades marcadas pelo analfabetismo e pela falta de escolarização básica.

O Estado deverá ser o principal articulador, nestes casos, do atendimento às demandas sociais. É preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas do poder e entre os Ministérios em cada nação, de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação básica. É evidente que a dimensão dos problemas extrapola em muito atribuições afeitas aos órgãos responsáveis pela educação.

À *sociedade* caberá o papel de contribuir na elaboração e fiscalização das políticas educacionais, bem como na questão dos órgãos responsáveis por sua aplicação.

Os argumentos aqui desenvolvidos atestam que as alianças propostas não visam diluir papéis, mas reestabelecê-los nos marcos da concepção que compreende a educação como um direito social, historicamente conquistado; e os poderes públicos como responsáveis pelos serviços sociais básicos.

2. A BURGUESIA: DA PROMOÇÃO DO ENSINO PÚBLICO AO SEU ABANDONO

Assistimos na França, nos últimos anos, às maiores manifestações de rua em defesa da escola privada. Tais manifestações são comparáveis ao movimento estudantil de maio de 1968, mas com sinal político trocado. Agora é a defesa da escola privada, da autoridade e da educação tradicional.

O que significa esse movimento?

Muitos sociólogos se indagaram a respeito, buscando entendê-lo como uma reação política de direita ao governo socialista. Outros viram no movimento uma revolta contra a escola que tenta igualar alunos e professores. Enfim, a muitos parece que a questão tem uma raiz mais histórica e geral que atinge o *papel da escola* – em especial da escola pública – numa sociedade democrática. Isto quer dizer que, ao lado do conflito entre a escola pública e a escola privada, entre uma educação burocrática e uma escola criativa, entre uma escola socialista e uma escola capitalista, está em questão, igualmente, a *função social da escola* hoje, inserida numa crise mais geral da própria sociedade.

A França foi o berço da escola pública. Hoje, com um governo socialista que pretende implantar na França uma reforma da escola pública e da educação dentro dos princípios do socialismo democrático, encontra enorme resistência das escolas particulares, notadamente, das escolas religiosas. Volta, portanto, o debate em torno da escola pública.

Antes de entrar no debate das questões da escola pública entre nós, gostaria de colocar algumas idéias em torno da sua origem. Essas idéias estão fundamentadas na tese de mestrado da professora Eliane Marta Santos Teixeira Lopes, da Universidade de Minas Gerais, que tem

por título *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa no século XVIII*.

Segundo a autora, o período que vai de 1789 a 1798 foi um período em que se discutiu intensamente a escola pública e a partir desse grande debate estabelecido nos tempos revolucionários, na época da Revolução Francesa, surgiram os princípios que nortearam posteriormente a instrução pública. São os quatro princípios seguintes: *universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade*. Evidentemente não se pode dizer que antes da Revolução Francesa não tenha existido escola pública. Mas foi justamente na Revolução Francesa que ela se afirmou como uma obrigação do Estado burgês. A burguesia em ascensão buscava, através da escola, difundir sua ideologia. Os constituintes entendiam que a escola era um poderoso meio de socialização do saber e conseqüentemente de inculcação ideológica; a escola não deveria ficar nas mãos do clero nem nas mãos de particulares.

Mas antes da Revolução Francesa pode-se dizer que a escola já havia nascido pública.

As escolas gregas e as escolas romanas eram escolas públicas tanto no seu conteúdo quanto na sua forma. A Igreja foi a instituição que utilizou pela primeira vez a educação e as escolas como veículo de pregação e de doutrinação, como aparelho ideológico. Ela deteve de certa forma o monopólio da educação durante o período que precedeu a reforma protestante desde a antigüidade até o início da era moderna.

Lutero, inconformado com esse monopólio e percebendo que teria dificuldades de disseminar suas idéias reformistas, propôs, em 1527, aos príncipes alemães que mantivessem escolas cristãs. Entendia ele que a educação pública devia ser antes de mais nada uma educação religiosa. Mas é somente a Revolução Francesa que leva a sério pela primeira vez a instrução pública (por motivos políticos e econômicos).

Vejamos agora o que significavam para a Revolução Francesa os quatro princípios acima mencionados.

Por *universalidade*, os revolucionários franceses entendiam que a escola nos seus fundamentos (a escola fundamental) deveria ser estendida a todos os cidadãos. Só que apenas os proprietários eram considerados cidadãos. Era, portanto, uma universalização da educação bastante restrita e até certo ponto uma universalização falaciosa. Universalizar o quê? Quando? Quando se falava em universalidade, entendia-se o conhecimento fundamental da Constituição, o conhecimento da nova ordem política burguesa e a visão do mundo, a visão da

história trazida pela própria Revolução. A escola deveria inculcar a obediência à Constituição e formar os cidadãos para “defendê-la e aperfeiçoá-la”.

A *obrigatoriedade* foi tema de muita discussão, já que a Revolução Francesa se baseava no princípio da liberdade. Os revolucionários entendiam que não se deveria obrigar ninguém a freqüentar a escola. Entretanto, não conseguiria a Revolução Francesa colocar a sua visão de mundo através da escola, se ela não obrigasse a todos a freqüentar pelo menos alguns anos de escolaridade. O princípio da obrigatoriedade acabou prevalecendo.

Quanto à *gratuidade* ela decorria da própria obrigatoriedade. Se o Estado obriga os cidadãos a freqüentar a escola, o mesmo Estado deve fornecê-la gratuitamente. Só que esta gratuidade é assegurada apenas no primeiro nível da instrução e não em todos os níveis.

O princípio da laicidade dava um toque final a essa concepção de escola pública, pois era a maneira pela qual se poderia ensinar uma nova moral. Na verdade, essa laicidade não era senão uma nova religião. Pretendia-se substituir a moral religiosa pela moral burguesa. Assim, completava-se o núcleo básico da escola pública. A mudança foi justificada argumentando-se que o ensino na França tinha se deteriorado e que a nova proposta, a nova concepção da educação devia restaurar a qualidade da instrução. As corporações dos professores foram responsabilizadas pela má qualidade do ensino. Essas corporações, segundo o comitê de Instrução Pública da Assembléia Constituinte, eram consideradas inúteis e perigosas.

As propostas da Revolução Francesa não poderiam deixar de agradar ao proletariado. Como Marx afirma em seu texto *A burguesia e a contra-Revolução*, nessa época o proletariado e as camadas da população urbana não tinham interesses separados dos interesses da burguesia. Não se constituíam ainda numa classe ou setor de classe. Ter acesso à instrução, que antes era reservada à nobreza e ao clero, correspondia a uma *aspiração dessas camadas urbanas da população* e do proletariado.

A escola pública disseminou a visão de mundo da burguesia do século XVIII calcada nos princípios da liberdade, do individualismo e a igualdade jurídica. Liberdade para ser educado e liberdade para estudar.

A Igreja não se viu particularmente ameaçada por esse projeto. O interesse do Estado pela educação motivando a população para a instrução também serviu à Igreja que viu prosperarem as suas próprias

instituições criando-se uma *dualidade* na educação: de um lado o ensino público e do outro o ensino privado, convivendo e se articulando com o tempo. Essa articulação, essa mútua dependência, persiste até os nossos dias.

A burguesia foi particularmente feliz na disseminação da ideologia que predominou mais de um século. Mas, em meados do século XX, a burguesia gradualmente desinteressava-se pela escola ao encontrar veículos mais poderosos de disseminação das suas idéias. Com o desenvolvimento dos *meios de comunicação de massa* no século XX, particularmente da televisão, a burguesia afastou-se cada vez mais das escolas e do interesse que tinha pela educação. Ela instituiu e aperfeiçoou os meios de controle da comunicação e da imprensa, desejando substituir a gratuidade, a universalidade da escola pelo maior acesso aos meios de comunicação, em especial, o acesso à televisão.

A educação pública passou a viver em *crise*, no momento em que o Estado lhe retirou o apoio; e na medida que o Estado retirou o apoio à instrução pública, a empresa privada ampliou o seu espaço, o espaço deixado pelo descaso do Estado. A política educacional da burguesia tornou-se então privatista.

Na década de 60, com base nas críticas à atuação discriminatória da escola, segundo as quais esta perpetuava o que existe de mais negativo nas relações sociais existentes, alguns teóricos chegaram a propor o seu fim, a *desescolarização*, com o objetivo de construir sobre suas ruínas, condições de ensino mais em conformidade com uma sociedade democrática. Entretanto, apesar dessas propostas extremistas, a sociedade vem exigindo, não o fim da escola, mas a sua real democratização, pressionando o Estado para que este assumia, de fato, sua responsabilidade de proporcionar educação de boa qualidade a todos os estratos da população.

No bojo destas reivindicações de *democratização da escola*, as críticas persistem, sem visar, agora, à desescolarização, mas objetivando uma educação que realmente atenda às aspirações de toda a sociedade. Essas críticas colocam em questão a própria concepção de escola pública, inspirada nos princípios político-pedagógicos dos séculos XVIII e XIX.

3. ESCOLA ÚNICA VERSUS ESCOLA PLURALISTA

Apesar de alguns setores ligados ao ensino privado defenderem a tese de que o conflito principal da educação brasileira não está na

dualidade escola pública-escola privada, acredito que é justamente a coexistência do ensino público com o ensino privado, a grande questão não resolvida na educação brasileira.

Se analisarmos a evolução da organização da educação na França, berço do ensino público, veremos que é justamente esta a grande questão escolar.

Desde maio de 1981, quando os socialistas franceses chegaram ao governo, quiseram atacar o problema, prometendo criar no ensino um grande serviço público unificado, que correspondia à idéia defendida no início do século pelo movimento da escola única. Bastou o ministro da Educação da época, Alain Savary, anunciar o projeto para que os defensores da “escola livre” (privada) fizessem as manifestações públicas jamais vistas na França em defesa da escola privada. À frente delas estava o próprio cardeal de Paris, monsenhor Lustinger, e os responsáveis pelo ensino católico que controlam a União Nacional dos Pais de Alunos. Algumas manifestações chegaram a reunir 1 milhão e meio de pessoas com a participação política da direita e da extrema-direita francesas.

Mas, não é a primeira vez na França que ocorrem tais manifestações. Em 1924 e 1925, os bispos franceses e a Federação Nacional Católica conseguiram mobilizar cerca de 2 milhões de pessoas na defesa do ensino privado.

A participação do Estado na educação francesa é bastante elevada, considerando-se a situação brasileira. Na França, atualmente, dos quase 30 mil estabelecimentos privados existentes, apenas 10% têm o caráter empresarial do ensino privado brasileiro. Desde 1961, o governo francês mantém contratos com as escolas privadas que variam do pagamento do salário dos professores (sobretudo, nas escolas primárias) às subvenções para a manutenção dos prédios e compra do material didático de escolas secundárias e colégios técnicos.

Em alguns casos particulares (é o caso das regiões da Alsácia e da Lorena), o governo chega a contratar os padres como funcionários públicos fazendo das escolas particulares estabelecimentos mistos.

Ao contrário do Brasil, onde as escolas católicas são, predominantemente, de 2º e 3º graus e onde predominam as empresas educacionais, na França, cerca de 90% dos alunos que freqüentam o ensino privado estão nas escolas católicas e exatamente no ensino fundamental. A França tem uma longa tradição de ensino privado católico que desde o final do século passado resiste à mudança da escola leiga.

É esta tradição de escola “livre” que foi posta em questão pelo programa socialista de estatização da economia e da educação. Confronta-se, na França, a *escola única* com a *escola pluralista*. O programa socialista francês não visava a suprimir a existência do “ensino livre”, só desejava estabelecer um limite para que a escola particular fosse uma opção qualitativa ou ideológica daqueles que quisessem pagar por ela, mas sem, para isso, contarem com recursos públicos.

O que está em jogo neste conflito, na França e em outras partes do mundo, bem como, em menor escala, no Brasil, são duas *concepções de ensino*: uma *concepção socialista*, na qual a escola é vista como instrumento de diminuição das desigualdades sociais e uma *concepção liberal*, na qual a educação é considerada como bem de consumo sujeita à livre concorrência.

Esse choque de concepções ficou evidente nos conflitos dos estudantes com a política conservadora do primeiro-ministro Jacques Chirac, no final de 1986. Os estudantes secundaristas ganharam as ruas, como os estudantes universitários de 1968, para protestarem contra a tentativa de limitar o ingresso deles na universidade.

Em 1981 o programa educacional do novo governo socialista era aumentar de 30% para 80% a população jovem a adquirir o “baccalauréat” (diploma adquirido através de exame feito no final do colegial e que dá direito ao ingresso automático, sem vestibular, em qualquer universidade).

As manifestações de junho de 1984 contra o governo socialista e em defesa das escolas privadas e que culminaram com a demissão de Alain Savary, ministro da educação, repetiram-se, no final de 86, contra o governo conservador que pretendia dar às universidades o direito de selecionar seus próprios alunos, aumentar as taxas escolares e criar seus próprios diplomas, em detrimento dos diplomas reconhecidos em toda a França. Os estudantes secundaristas protestaram contra este “pedágio universitário” e o governo de “co-habitação” (termo adotado pelos franceses para designar a tentativa de entendimento entre o presidente socialista e o primeiro-ministro de direita) não resistiu e o ministro das Universidades Alain Devaquet acabou se demitindo.

Estas novas manifestações rompem com a passividade dos estudantes estimulada por uma certa valorização dos métodos tradicionais de ensino, introduzidos, em 1984, pelo ministro socialista da educação, Jean-Pierre Chevenement. Entretanto, a última crise educacional francesa não pode ser considerada uma crise de métodos. Os

estudantes, por exemplo, não eram contra a seleção, mas recebiam que se estava instituindo, gradativamente, o que se instituiu no Japão¹ e, em menor escala, nos Estados Unidos: a lógica da concorrência incessante pela nota, a luta de todos contra todos. “É por isso que eles exaltam os valores da solidariedade e da generosidade”, afirmava Pierre Bourdieu, comentando esse movimento estudantil, no jornal francês *Liberation*, dia 4 de dezembro de 1986². “Não há nada que divida e isole mais que uma prova ou, mais ainda, a procura de uma vaga na faculdade.

Protestos semelhantes vêm se manifestando em outros países, como foi o caso da Espanha em favor do acesso livre às universidades, indicando que a questão de fundo é a democratização do saber, vinculada a um projeto de sociedade de iguais. É a luta entre as forças retrógradas da sociedade que, às vezes, pretendem nos conduzir de volta à Idade Média, e as forças progressistas, entre elas, hoje, a da juventude revoltada, insegura e decepcionada com a escola burguesa que lhe rouba o futuro, que não tem um projeto para ela, senão a reprodução do passado.

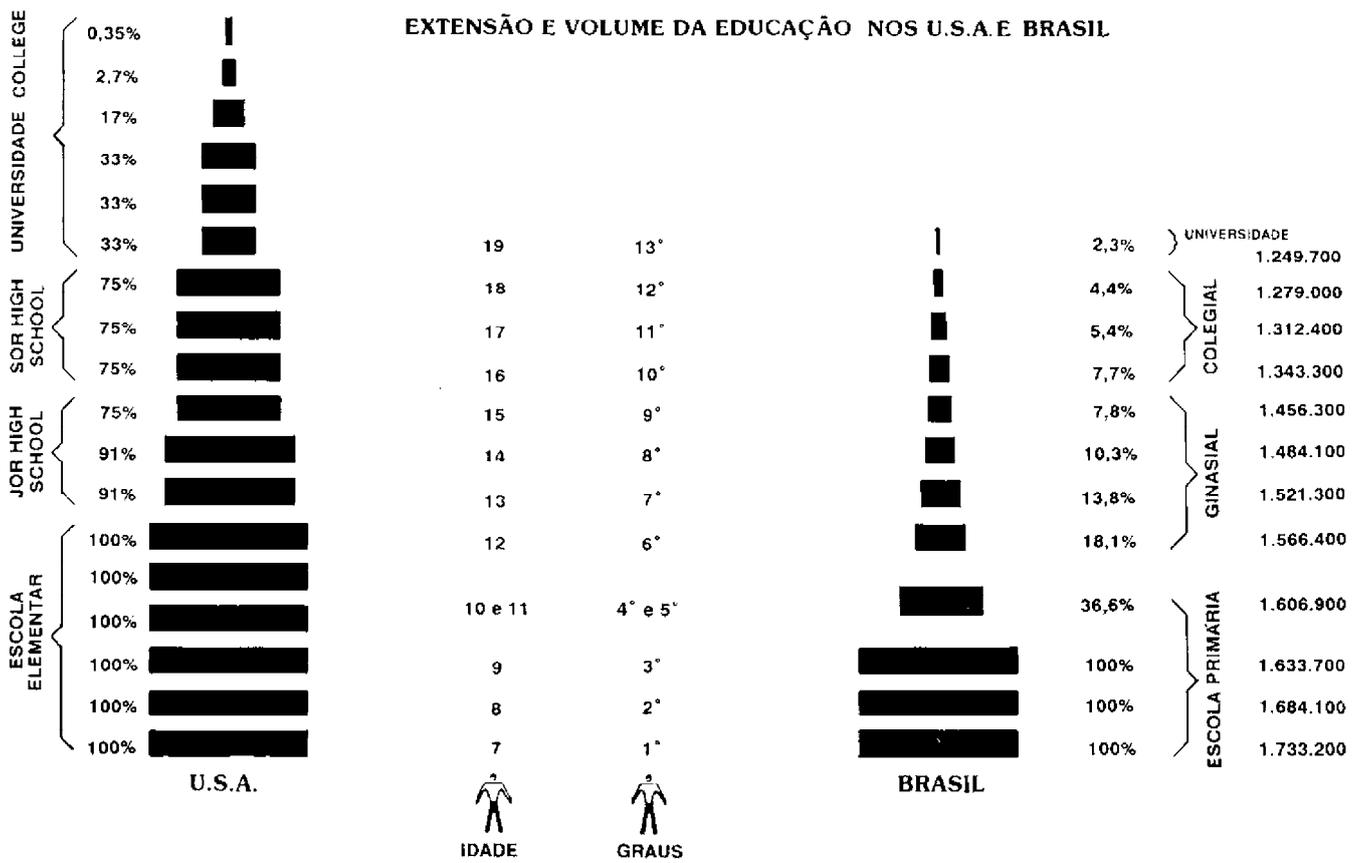
O diagrama da página seguinte apresentado por Anísio Teixeira já em 1962, no mesmo texto (p. 412-413) demonstrava que enquanto nos Estados Unidos 33% dos que iniciavam a escola elementar ingresavam na universidade, no Brasil apenas 2,3% chegavam a ela. O afunilamento da educação no Brasil se dava, sobretudo, a partir do ensino chamado na época “ginásial” (hoje, 5ª a 8ª séries do I grau), no qual ingressavam apenas 18,1% dos que iniciavam a formação básica.

NOTAS DA INTRODUÇÃO

1. O sistema educacional japonês é conhecido, hoje, pela enorme inculcação da ideologia do sucesso, do espírito de concorrência e de conformismo que gera. A escola prepara o jovem para copiar e memorizar, ao invés de criar, situação que se repete nas empresas. A angústia ante o fracasso levou muitos jovens à violência, à agressão contra os professores e até ao suicídio infanto-juvenil (Maurício Tragtenberg, “Japão: escolarização e suicídio”, in: “Folhetim”, *Folha de São Paulo*, 29 de julho de 1984, p.1).

2. Esta entrevista foi publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, no dia 15 de dezembro de 1986.

EXTENSÃO E VOLUME DA EDUCAÇÃO NOS U.S.A.E BRASIL



Capítulo I

ESCOLA BRASILEIRA: PADRÃO ELITISTA E PRIVILÉGIO SOCIAL

A história da educação brasileira é uma história de fracassos programados.

Anísio Teixeira, combatente incansável em favor da escola pública, universal e gratuita, durante toda a sua vida denunciou o caráter seletivo da escola brasileira, procurando argumentos e recursos para superar a situação de *privilégio social*, no qual ela se constitui.

Em vários momentos apresentou a hoje muito conhecida pirâmide educacional, comparando-a com outros países para demonstrar a injustiça da nossa escola. Em 1962¹, segundo ele, de cada 2.664.121 crianças que entravam na primeira série do primeiro grau apenas 21.928 chegavam à primeira série do ensino superior.

1. AS CAMPANHAS EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Depois que o ministro da Educação do governo Dutra enviou à Câmara, em novembro de 1948, o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual se defendia o ensino público, os proprietários de escolas privadas e o clero católico se organizaram para defender o ensino privado. Liderando esta reação, o deputado Carlos Lacerda apresentou em 1958 um substitutivo privatista e elitista aprovado pela Câmara no ano seguinte.

Isto gerou no país muita revolta e manifestações, iniciando-se em 1959 um movimento em defesa da escola pública que culminou no início do ano seguinte, na *I Convenção Estadual em Defesa da Escola*

Pública, em São Paulo, cujo objetivo era defender uma educação pública democrática e voltada para os interesses dos trabalhadores.

Florestan Fernandes, nos primeiros dias de maio de 1960, durante a *I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública*, realizada no auditório da Biblioteca Municipal de São Paulo com a participação de mais de 400 pessoas entre professores, profissionais liberais, estudantes, dirigentes sindicais e interessados, expunha suas teses sobre a “Democratização do ensino”. Através deste conceito, dizia ele, “pretende-se assinalar coisas que são distintas, como a universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição eqüitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino, quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertem, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social”².

Para Florestan Fernandes a democratização do ensino podia ser entendida tanto como “requisito da ordem social democrática” quanto como “fator de seu aperfeiçoamento”, defendendo a idéia de que “não existe democracia sem democratização do ensino”. É verdade, diz ele, “a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. Mas, ela depende daquela, pois cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento” (idem). Denunciava a “democratização” empreendida na época como puramente quantitativa, “longe de ter germinado um sistema de ensino realmente democrático, em sua estrutura, na mentalidade dominante nas relações pedagógicas ou nos produtos dos processos educacionais”, estamos diante de uma expansão predominantemente quantitativa. A situação atual, dizia ele, consagra o ensino como “privilégio social”. E insistia na questão da democratização como geração de uma nova qualidade: “democratização do ensino significa, literalmente, revolução educacional: leva-nos primordialmente para a mudança de mentalidade e de hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação através de novas concepções educacionais e da correspondência efetiva para com as exigências educacionais de nossa época” (idem). Essas exigências, para ele, se resumiam na formação do “homem segundo o modelo da personalidade democrática”.

Mas não basta a *qualidade*. É preciso associá-la à *quantidade*: “é preciso tornar todas as oportunidades educacionais acessíveis a todos, deixando às aptidões de cada um a decisão final sobre a espécie de aproveitamento educacional a ser dado à sua pessoa” (idem). Defende a tese de que só a escola pública pode ser verdadeiramente democrática, sobretudo no que concerne à distribuição mais eqüitativa das oportunidades educacionais. As escolas católicas, enquanto empresas econômicas, são movidas pelos mesmos motivos das demais escolas particulares. “Graças a razões espirituais, acresce, diz ele, a esses motivos a defesa da posição dominante que a Igreja Católica sempre ocupou na formação intelectual e moral do homem na ordem social tradicional” (idem). O sistema de bolsas que essas escolas defendem acaba beneficiando as camadas da população que podem custear a educação.

Por isso ele defendia a expansão da escola pública. Esta, dizia ele, “não seleciona sua clientela segundo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos. Por natureza, é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem, especialmente no que concerne à participação responsável da vida coletiva” (idem).

Em sua “Declaração de Princípios”, a *I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública* afirma a sua “absoluta, intransigente fidelidade ao princípio da liberdade de pensamento e de expressão” e “apoio total à doutrina estabelecida pela Constituição Federal.”

Ao mesmo tempo, a Convenção, nas palavras de Antônio de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Roque Spencer Maciel de Barros, João Eduardo Villalobos e Fernando Henrique Cardoso, condenou as manobras dos privatistas que visavam a “destruição da escola pública” e tendiam a “instalar o predomínio de uma classe e de um grupo, o grupo ou a classe mais abastada e determinado grupo religioso” (Fernando de Azevedo). Os autores condenavam o Substitutivo Lacerda do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação que, a pretexto de defender a liberdade de ensino, era omisso quanto “à necessidade de se coibir nas escolas o tratamento desigual por razões ideológicas ou de preconceito, o que significa que não se considerou importante a questão da liberdade na escola” (João Eduardo Villalobos).

No ano seguinte (1961), na segunda quinzena de fevereiro, reúne-se, em São Paulo, a *I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública*, Nela Florestan Fernandes defende suas teses e aponta o princi-

pal defeito do projeto de Diretrizes e Bases que estava em discussão no Congresso. Ele, diz o prof. Fernandes, “continua fielmente a orientação da antiga camada dirigente da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira, de ver o ensino como simples fonte de ilustração do espírito, um ornamento da inteligência divorciado dos duros problemas da vida e do destino social dos homens... Mantém-se indiferente às exigências da educação popular... É o que se pode pensar das medidas de subvenção às escolas particulares e da destinação indiscriminada de bolsas de ensino para o pagamento pelos poderes públicos das anuidades escolares dos afortunados freqüentadores daquelas escolas... As subvenções constituem uma afronta aos trabalhadores e à Nação, pois é inadmissível que o Poder Público assuma encargos de mecenas da escola privada no momento em que não consegue, sequer, atender às necessidades mínimas de conservação e melhoria da rede de escolas oficiais gratuitas, destinadas ao povo e mantido com o dinheiro do povo”³.

Os debates destes dois grandes momentos da defesa do ensino público e gratuito foram muito acalorados e, passados 30 anos, guardam ainda muita atualidade, o que demonstra que a educação ainda não sofreu mudanças profundas.

Após a *Convenção Operária de Defesa da Escola Pública*, a escola pública fez parte constante das reivindicações operárias. A Convenção, que contou com a participação de numerosos líderes sindicais e operários, condenou a “escola atual” que “pela sua escassez quantitativa e, ainda e sobretudo, pelo caráter privatista de seu feitio, tem sido até agora um poderoso fator de segregação educacional que divide a sociedade brasileira, condenando a população operária à servidão espiritual e ampliando as distâncias sociais e culturais entre as famílias que podem e as que não podem dar instrução aos seus filhos... A escola pública, pelo fato de ser gratuita e de não estabelecer nenhuma forma de discriminação, é a que melhor convém ao trabalhador. As restrições, disfarçadamente impostas à sua difusão, agravarão as tensões sociais resultantes da desigualdade econômica”⁴.

2. A REALIDADE “GERADA” PELA LDB DE 1961

A Lei de Diretrizes e Bases acabou sendo sancionada dia 20 de dezembro de 1961 sob o nº 4.024. No dia 28 do mesmo mês, Florestan Fernandes iniciava um artigo no *O Estado de São Paulo* (“Diretrizes e Bases: a sanção do presidente”), afirmando que “o presidente da República (Sr. João Goulart) e o ministro da educação (Sr. Oliveira

Brito) deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino da democracia no país, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública”. Para ele o anteprojeto elaborado pelo governo Dutra (em 1948), na administração do ministro Clemente Mariani, era inaceitável. “Foi o influxo negativo de círculos poderosos que conduziu à sua perversão gradativa”, acrescentava. Para ele, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases, o Congresso Nacional, o governo, o presidente da República e o ministro de Educação, “tomaram a si a defesa e o patrocínio oficial dos estabelecimentos particulares de ensino. O que prevaleceu foi a vontade da Igreja Católica e as aspirações dos donos das escolas particulares, contra a orientação que caracterizava a política educacional que herdamos da I República, e que deveríamos defender intransigentemente, de envolver financeiramente o Estado apenas na expansão do sistema público de ensino”.

Os educadores, estudantes, intelectuais e operários, apesar de reconhecerem nesta lei alguns méritos, como a flexibilidade dos currículos, entendiam que, no total, ela representava um “retrocesso de 40 anos”, transformando-se num “mero instrumento de uma retrógrada concepção conservadora”⁵.

A realidade “gerada” pela LDB foi analisada por Bárbara Freitag⁶, mostrando que ela não eliminou a seletividade escolar. Onze anos depois de sancionada a lei (1972), ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças da faixa de 7 a 14 anos. De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano do primeiro grau, somente 466 atingiram a segunda série. Isso significa uma taxa de evasão de 44% no primeiro ano do primeiro grau. De cada 1000 alunos que iniciaram em 1960 a primeira série, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa que a Lei 4.024 de 1961 não corrigiu as distorções existentes nas décadas anteriores.

Bárbara Freitag, com auxílio de vários estudos existentes, analisou o problema da seletividade, relacionando-o com a classe social, concluindo que a percentagem de filhos de classe baixa nas universidades é bem menor que a de classe média e alta: a participação da classe baixa diminui à medida que se ascende no nível de instrução. Para ela o “sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz a ideologia da igualdade” (p. 64). O setor privado infiltrou-se na área de ensino médio – cursos profissionalizantes, oferecendo cursos de baixo nível, predominantemente noturnos – e no ensino superior incluindo os famosos “cursinhos” preparatórios para as universidades. Resultados

da LDB: “as classes dominantes a usaram a seu favor, conseguindo preservar os seus privilégios” (p. 68).

A relação entre o êxito escolar e a situação social iníqua existente no Brasil é evidente. A injustiça começa na *distribuição de renda*: 10% da população economicamente ativa concentram 47,6% da renda nacional, enquanto 90% da população também economicamente ativa só possuem 52,3% desta mesma renda.

Na zona rural esta situação é ainda pior. Segundo dados fornecidos pela ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), em 1986, 3 milhões e 300 mil famílias viviam abaixo da linha da *pobreza absoluta*. Esta cifra representa cerca de 43% das famílias rurais. Enquanto 5% dos proprietários rurais são donos de 70% das terras do país.

E não podemos esquecer um dado revelado pela Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Menor, realizada em 1976, que concluiu que cerca de 25 milhões de crianças e jovens brasileiros são “carentes ou abandonados”.

Isto explica a famosa pirâmide educacional já denunciada por Anísio Teixeira na década de 50 e que é um verdadeiro “funil”. Segundo dados do IBGE, em 1982, mais de 31 milhões de brasileiros com idade entre 7 e 19 anos nunca haviam freqüentado um curso regular.

Segundo *Retratos do Brasil*⁷, em 1980, 66,6% das crianças que trabalhavam ganhavam salário mínimo. Destas, 41,2% trabalhavam de 40 a 48 horas semanais.

Hoje, temos cerca de 1,3 milhão de estudantes universitários. Um estudo de Ladislau Dowbor nos mostra que as camadas com rendimento mensal familiar inferior a dois salários mínimos, embora representando 44,3% das famílias do Brasil, têm uma presença insig-nificante na população universitária: apenas 3,5%⁸.

Arlete Marques da Silva⁹, tomando dados do *Anuário Estatístico do IBGE* de 1978 (p.228), nos apresenta um quadro da evolução da retenção dos alunos no sistema, mostrando que, durante três décadas (de 1942 a 1971), a despeito do crescimento econômico e da maior retenção no ensino secundário e superior, das crianças que se matriculam na 1ª série, apenas, aproximadamente, 40% se matriculam na 2ª.

Em 1971, a reforma do ensino básico estendeu de 4 para 8 anos o ensino fundamental (primeiro grau), mas isso não chegou a alterar substancialmente o índice da evasão escolar. Em 1973, o Ministério da

Educação divulgou uma estatística que nos dava conta de que a evasão da 1ª para a 2ª séries era de 50,4% e a repetência, de 49,9%.

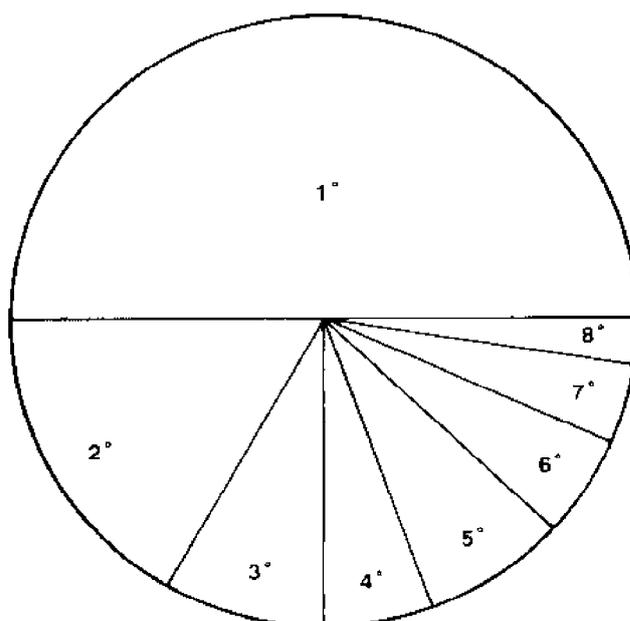
GRAU DE EVASÃO DOS ALUNOS DURANTE OS OITO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Da 1ª série para a 2ª	50,4%
Da 2ª série para a 3ª	8,1%
Da 3ª série para a 4ª	9,0%
Da 4ª série para a 5ª	3,4%
Da 5ª série para a 6ª	19,8%
Da 6ª série para a 7ª	2,5%
Da 7ª série para a 8ª	1,3%

GRAU DE REPETÊNCIA NAS SÉRIES DO ENSINO DE I GRAU

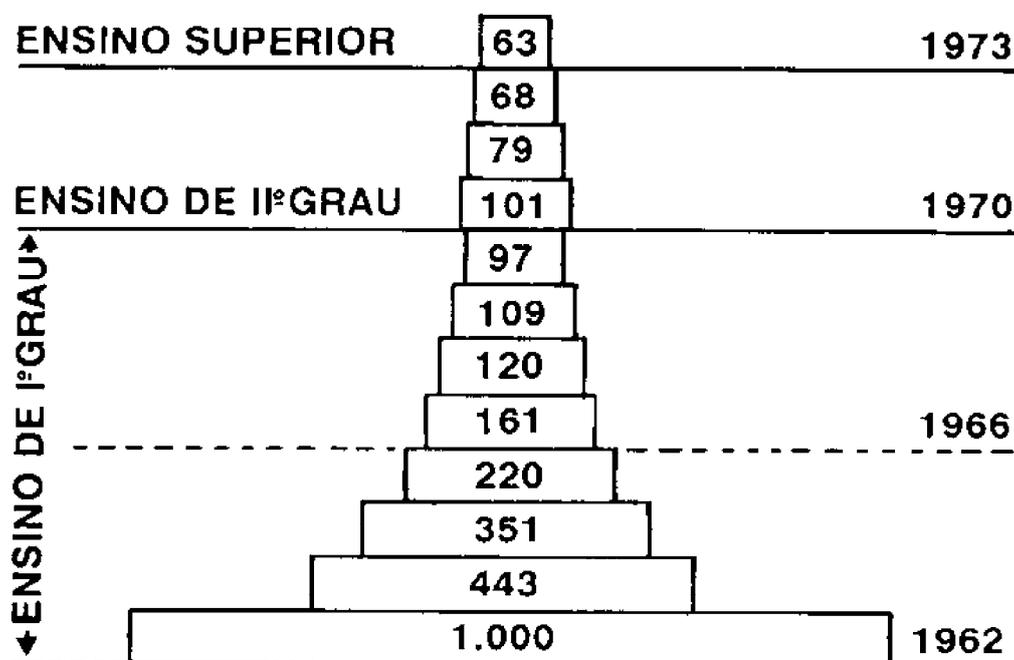
ÍNDICE	SÉRIE
49,9	1ª
16,3	2ª
8,3	3ª
6,6	4ª
8,2	5ª
5,4	6ª
3,6	7ª
1,7	8ª

Este grau de repetência nas séries do ensino de I grau pode ser assim representado, graficamente¹⁰:



Aproximadamente, estamos na mesma situação que estávamos no início da década de 60, como mostra a “pirâmide” abaixo, com a agravante de que a qualidade de ensino se deteriorou sensivelmente, nas últimas décadas.

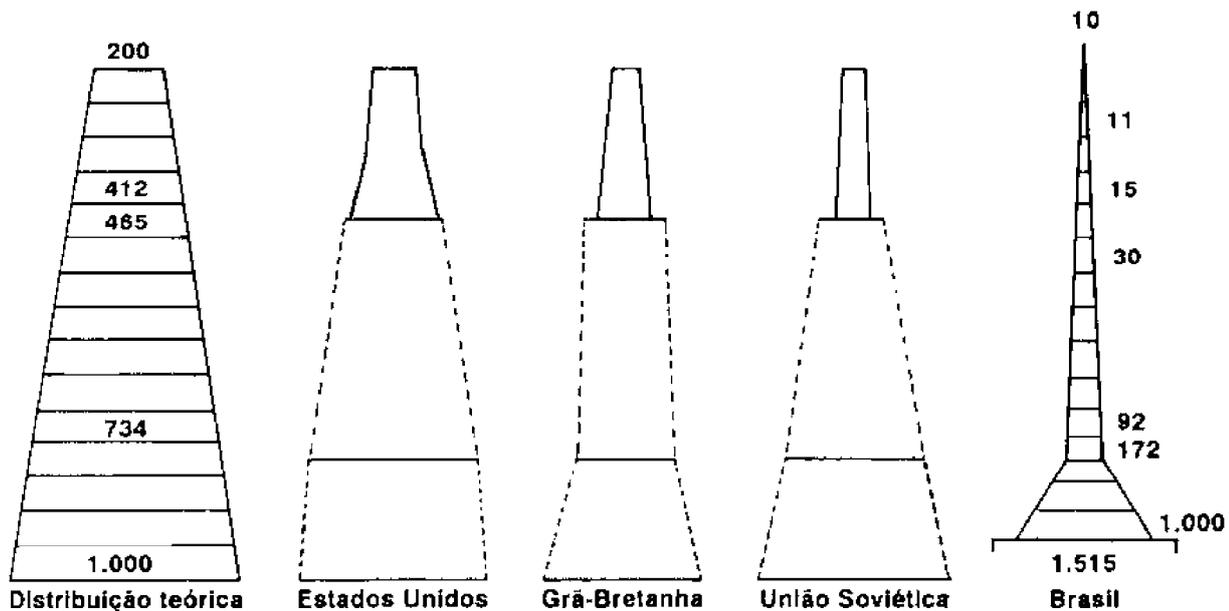
PIRÂMIDE EDUCACIONAL BRASIL (1962-1973)



Fonte: SEEC/MEC

Como diz Ladislau Dowbor, “não há dúvida que muitos continuam a conceber a nossa educação como instrumento de democratização, que assegura ‘chances iguais na partida’. Essa concepção desaparece ao estudarmos as relações entre o nível de renda e o acesso à educação”¹¹.

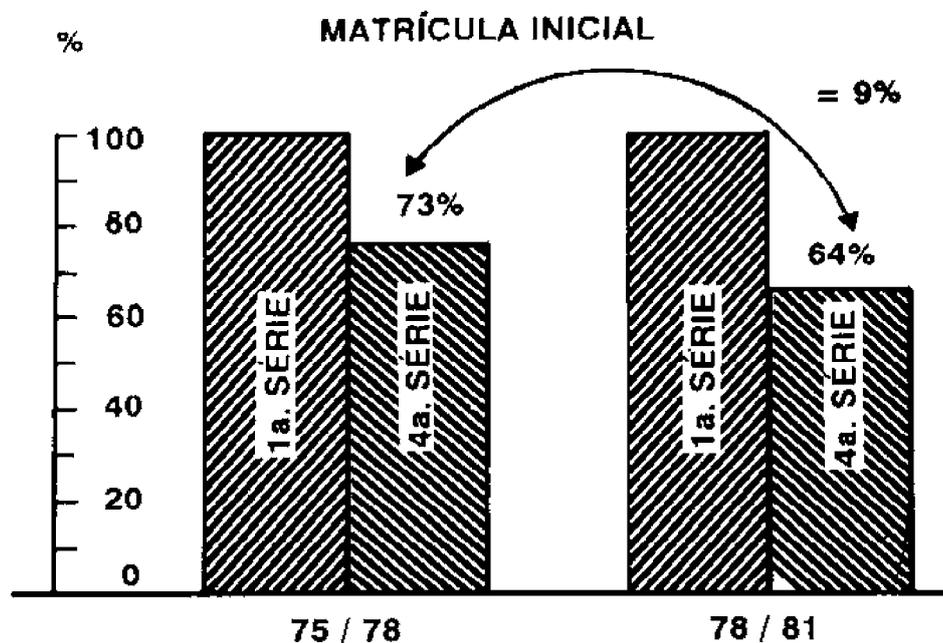
Dowbor nos mostra a relação entre a retenção escolar e a renda. As condições econômicas são determinantes no grau de retenção e aproveitamento escolares. Se compararmos a outros países, o nosso atraso educacional é enorme. Nossa pirâmide educacional parece-se mais com um “obelisco”¹².



Como podemos notar pelo quadro abaixo, o percentual de seletividade, nas séries iniciais do I grau, cresceu.

Isto significa que o sistema educacional está perdendo a capacidade de assegurar a continuidade da escolaridade, mesmo no estado mais rico da União. De 1978 a 1981, em São Paulo, o percentual de seletividade aumentou 9%.

PERDAS AO LONGO DO CURSO

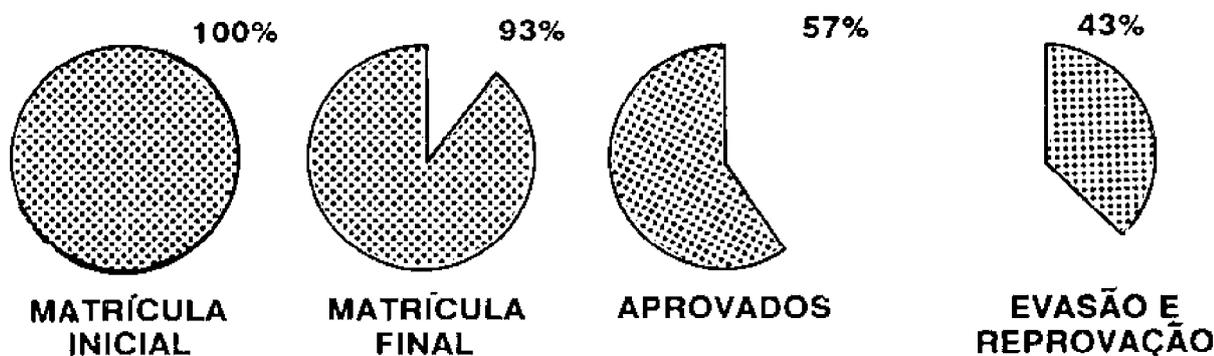


Fonte: CIE (Centro de Informações Educacionais) Secretaria de Estado da Educação (São Paulo), 1982. *Elaboração:* ATPCE/ETASED.

Em 1982, um estudo feito pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostrou que as perdas da 1ª série do ano letivo de 1990 chegavam a 43%, a maior parte por reprovação.

PERDAS DURANTE O ANO LETIVO – 1980

1a. SÉRIE DO 1º GRAU



Fonte: CIE (Centro de Informações Educacionais) Secretaria de Estado da Educação (São Paulo), 1982. *Elaboração:* ATPCE/ETASED.

As porcentagens de perda na 5ª série do I grau e na 1ª série do II grau são ainda maiores. Em 1980, no Estado de São Paulo, a evasão na 5ª série alcançou 44% e na 1ª série do II grau, 48%.

3. COMO ESTÁ A ESCOLA PÚBLICA HOJE?

Difícilmente encontraremos hoje educadores, pais ou alunos satisfeitos com a escola atual. Os alunos se queixam da burocracia e do autoritarismo, os pais, da baixa qualidade, dos métodos. Os professores se queixam dos baixos salários, da falta de liberdade, do centralismo. A administração acusa os professores de corporativismo. Alguns acham que a escola do passado era melhor, outros que só a escola privada é boa e que a escola pública é pior.

São verdades, mas também meias verdades: existem boas e más escolas públicas e boas e más escolas privadas. Por outro lado, é inegável que existe uma insatisfação geral com a escola atual, pública e privada.

Já ouvi até alguém que de público acusou o livro didático: “o livro escolar é outra porcaria”. Lembrei-me no momento dos relatos que Marx extraiu dos famosos *Livros azuis* ingleses (relatos de inspetores de fábrica) que contavam como os operários se rebelavam quebrando as máquinas. Culpavam as máquinas pela sua exploração. Tinham uma consciência ainda primitiva dos mecanismos burgueses de exploração.

Na preparação da Primeira Sessão Pública do *Fórum de Educação do Estado de São Paulo*, realizada em agosto de 1983, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi colocada para os pais, professores e alunos a seguinte questão: “A escola que eu gostaria para o meu filho”. Destaco dois depoimentos recebidos: o primeiro, resultado de discussões de cerca de 130 mães da zona leste da capital de São Paulo e o segundo, de um grupo não menos numeroso de professores do interior do Estado de São Paulo.

A) A visão das mães

As mães, representadas no Fórum por uma mãe-supervisora Marinice da Silva Fortunato, apresentaram um programa concreto de problemas e soluções.

Nas suas palavras para a “construção da escola que sonhamos”, “queremos”:

- professor único durante o ano.
- uma representante do povo na Delegacia de Ensino.
- merenda escolar digna, com horários de alimentação do brasileiro.
- escolas de II grau nos bairros.
- melhorar a qualidade do professor.
- mais deveres de casa.
- férias mais curtas.
- mais tempo com a criança na escola e mais empenho dos professores.
- pré-escolas e creches nos bairros.
- redução da idade para ingresso nas 1^{as} séries.
- segurança na escola para evitar a fuga dos alunos em aulas vagas.
- que o ensino seja melhorado, pois antigamente eram quatro anos para ser alfabetizado e agora com oito anos não se consegue nada com as crianças.
- que haja aulas de educação artística, desenho, música, teatro para as crianças.
- sinalização das ruas em frente às escolas.

- quadras de esporte para aulas de educação física. Uso destas dependências nos fins de semana.
- recreação e merenda nas férias.
- incentivo aos alunos de recuperação e não discriminação dos professores que dizem já no mês de junho: “Este não vai passar, não tem chance.”
- que o professor não seja o dono da nota do aluno; não pode ir abaixando nota só porque o aluno não é comportadinho, bonzinho para ele. O aluno tem que saber o que sabe e o que não sabe.
- liberação de verbas para as escolas para não precisar a comunidade fazer rifas, festas e pagar a manutenção das escolas.
- educação dos professores para que não maltratem todos com gritos, perseguições, etc.
- que volte a nota nos cadernos como estímulo ao aluno.
- aulas de reforço fora do horário de aula.
- que não persigam os filhos das mães que querem participar das escolas.

Assim pensam as mães dos bairros periféricos de São Paulo, mas que se repetem em muitos outros lugares. São problemas vividos, sentidos e não fruto de deduções lógico-conceituais. Uma *escola pública popular* deveria levar em conta muito mais esses problemas do que as grandes teorias e concepções pedagógicas. Deveria começar por elas. A dialética, como afirma Frei Betto, “é indutiva. Nela o processo de teorização do real vai do pessoal ao coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato”¹³. É a partir da prática da educação pública, daqueles mesmos que a “sofrem” que um programa pode ser elaborado, um programa verdadeiramente democrático e libertador.

B) A visão dos professores

Há um outro depoimento trazido na mesma ocasião pelo prof. Newton Ramos de Oliveira, de São Carlos (SP), e resultado de uma reflexão coletiva. Na acepção destes professores, uma escola pública democrática deveria atender a oito *exigências básicas*:

1ª *A boa escola questiona criticamente a realidade.* Como nossos alunos viverão no futuro, a escola não deve comprometer-se com a simples continuidade de idéias e sistemas de ontem e de hoje.

2ª *A boa escola parte da realidade para transformá-la.* Ela não pode viver de palavras vazias, mas de palavras que se transformem em ações concretas: “O prazer é a marca do verdadeiro estudo. É necessário desenvolver no aluno a criatividade e o raciocínio, formando princípios científicos de investigação e pesquisa”.

3ª *A boa escola dignifica seus agentes:* salários dignos a todos eles, estímulo a sua carreira, regulamentação dos afastamentos para estudo, etc.

4ª *A boa escola é uma criação conjunta.* Todos os que vivem num ambiente escolar são educadores: professores, especialistas, alunos, escriturários, secretários, inspetores de alunos, serventes, etc. Portanto, participação de todos na gestão da escola.

5ª *A boa escola é um centro de convivência e de irradiação cultural:* portanto, aluno e professor em tempo integral na escola, com muitas atividades e não apenas para “ouvir e dar aula”. Construção de prédios com ambientes adequados para atividades extra-escolares e contratação do professor por período e não como “aulista”.

6ª *Uma boa escola proporciona, no mínimo, oito anos de escolaridade.* Portanto, não só melhorar a qualidade, mas também a quantidade, enfrentando com medidas concretas a questão da evasão e da repetência, se for o caso, experimentalmente, pela “promoção automática”.

7ª *A boa escola é pública e gratuita mantida pelo governo.* Todos os cargos devem ser preenchidos por critérios de competência, por concurso público e alguns cargos escolhidos pelo Conselho de Escola, como o de assistente de direção. Eleição “ampla e direta” dos delegados de ensino e diretor regional.

8ª *Uma boa escola obedece a uma política da educação claramente definida e divulgada.* Para que cada escola possa realmente ter condições de elaborar o “seu” plano, os órgãos centrais da Secretaria da Educação precisam estabelecer claramente suas diretrizes: “Não se deve confundir participação das bases com indefinição administrativa”.

Como se nota, as mães têm uma visão mais social da educação. A visão dos professores é mais contundista. Há propostas contraditórias.

A experiência da inovação irá indicar sempre qual o melhor caminho a seguir. E, para se iniciar essa experiência, o melhor caminho a seguir é aquele que começa coletivamente.

Todo o sistema de ensino no Brasil está falido, montado numa estrutura arcaica, autoritária e viciada. No dia 18 de setembro de 1985, o MEC realizou o "Dia da Educação" para levantar um retrato da educação básica. Ele recebeu mais de 1.200 telefonemas e cerca de 50 mil sugestões, através de telegramas, telex e cartas.

Em outubro do mesmo ano, o MEC divulgou um documento: *A escola que temos, a escola que queremos*, retratando as críticas e propostas recebidas que podem ser assim resumidas:

A escola que temos: elitista, vazia, controlada, discriminatória, insegura, desvalorizada, fechada ao diálogo, vítima da interferência político-partidária e indefinida.

A escola que queremos: participativa, crítica, integrada à realidade, sem interferência, democrática, com recursos, preocupada com o desenvolvimento sócio-político e cultural do aluno, com classe de alfabetização e sem turno intermediário, digna e competente.

4. OS NÚMEROS DO FRACASSO

Entramos nos anos 90 com índices crescentes de *evasão e repetência*. Dados do UNICEF/IBGE¹⁴ divulgados no início de 1990, correspondendo a uma média nacional ponderada, mostraram que os índices de evasão e repetência cresceram entre 1979 a 1985, respectivamente, 24% e 14%. A taxa média de evasão, que era de 10% em 1979, subiu para 12,4% cinco anos depois. Segundo o UNICEF, o fator determinante para a repetência é o agravamento da crise econômico-social. Hoje temos no Brasil mais de 4,5 milhões de crianças e pré-adolescentes, com idade entre 7 e 14 anos, fora da escola. O número de analfabetos com 15 ou mais anos, segundo dados estimados pelo IBGE, são aproximadamente 16 milhões. Coincidentemente, tanto o número de crianças e pré-adolescentes fora da escola como o número de analfabetos adultos de 15 ou mais anos representam ambos 17% da população de sua faixa etária. Esse índice de analfabetismo é o mesmo que os EUA tinham em 1890.

Segundo dados do MEC¹⁵, ao lado da evasão e da repetência existe a *distorção idade/série* (efeito colateral da repetência), cujo principal efeito é o analfabetismo: no Brasil, 68,66% do alunado da

primeira série do ensino fundamental encontram-se em idade fora da faixa etária apropriada. Na 5ª série essa porcentagem se eleva para 80,43%.

Em 1989, o Tribunal Superior Eleitoral divulgou uma pesquisa acerca do grau de escolaridade dos 75 milhões de eleitores brasileiros: 68% são analfabetos, semi-analfabetos ou não completaram o primeiro grau.

Este é o resultado do fracasso de nossas *políticas sociais* sem recursos e sem prioridades. Uma das causas profundas desse fracasso é o *endividamento externo*. Como afirmamos em artigo publicado na *Revista Educação Municipal*, “o endividamento dos países latino-americanos constitui-se numa nova forma de dominação imperialista que agrava criminosamente as condições de vida de nossa população provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública, redução do padrão de vida (baixos salários e péssimas condições de vida), aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade”¹⁶. À medida que aumentam os gastos com a dívida, diminuem os gastos com a educação, pois diminui a receita real na arrecadação tributária. Os *professores* perderam prestígio e salários. Para que os salários dos professores tivessem hoje o mesmo poder aquisitivo de 25 anos atrás, seus salários deveriam triplicar, em média, segundo dados do DIEESE. Milhares de crianças e jovens têm hoje que trabalhar para poder contribuir no pagamento da dívida.

A dívida externa provoca uma visão imediatista da educação (preocupação com investimentos com retorno a curto prazo) deixando-se de lado, por exemplo, o ensino fundamental cujo retorno é a longo prazo. Privilegiam-se investimentos educacionais com retorno rápido, como a formação de técnicos especializados. Esse é um efeito perverso da dívida sobre a própria política educacional.

5. UM SISTEMA COMANDADO PELA LEI DA INÉRCIA

O “Relatório Anual de Acompanhamento” da área de educação do IPEA (Instituto de Planejamento Econômico e Social), órgão do Ministério de Planejamento, divulgado no início de 1987, fazendo uma análise da evolução do sistema de ensino, revelou que

O Ministério da Educação não conseguiu, ainda, definir uma política educacional consistente e coordenada. Definiu grandes prioridades, mas não identificou estratégias que pudessem, junto com os Estados e Municípios, resolver a curto prazo alguns dos principais problemas que enfrenta o ensino de 1º grau. O MEC não conseguiu ter uma

visão clara, a nível regional e estadual, dos principais problemas educacionais e da melhor estratégia técnica e política para direcionar uma programação (p.27).

O mesmo relatório aponta, a nível global, algumas *tendências*:

1ª “Os *Municípios* têm aumentado sua participação no sistema educacional. Na educação pré-escolar a participação do município alcançou 36,1% em 1984. No ensino de I grau a participação do município chegou a 31% no mesmo ano. Na região Nordeste a participação do município no ensino de I grau alcançou 47,8%. Com o aumento da transferência de recursos aos municípios a partir de 1985, a tendência é de um aumento significativo da participação do município no ensino de I grau, principalmente na região Nordeste, que recebeu, em 1986, 47,6% do total dos recursos destinados aos municípios. Essa tendência pode ser vista sob duas perspectivas. A primeira é que a transferência aos municípios pode trazer resultados mais imediatos, uma vez que os recursos não entram na malha burocrática do Estado e que os municípios têm condições de prover certos serviços a um menor preço e de forma mais rápida. A segunda é que a capacidade dos municípios de manter um sistema escolar é pequena, o que criaria problemas de natureza pedagógica e gerencial.

2ª Observa-se uma corrida para a criação de *universidades estaduais* e, em alguns casos, municipais. Esta tendência é preocupante quando se verifica que ela existe em maior escala nos estados da região Nordeste, onde a situação da educação básica é crítica. Assim, já existem na região Nordeste dez universidades estaduais e uma municipal, sendo que a maioria delas criada nos dois últimos anos. Isto significa que os estados que detêm os piores indicadores educacionais na educação básica estão investindo em ensino superior, deixando aos municípios a responsabilidade pela oferta de vagas e manutenção de escolas.

3ª Há uma crescente tendência para a *democratização da administração da educação* dentro do setor público. Assim: o *Conselho de Secretários de Educação* (CONSED), que se reúne periodicamente desde 1983, reivindica maior autonomia para as Secretarias Estaduais de Educação e tendem a se estruturar com força política no contexto educacional; a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME), criada em 1986, reivindica maior autonomia dos municípios na gestão da educação e, principalmente, mais recursos; em vários Estados se partiu para a *escolha dos diretores das escolas públicas pela comunidade* (pais, professores e alunos) como uma forma de modificar as relações dentro da escola; a *municipalização da merenda* escolar deverá atingir 250 municípios ainda no corrente ano.

4ª Os recursos transferidos pelo MEC para aplicação no ensino de I grau estão sendo cada vez mais utilizados para a manutenção da *máquina administrativa* educacional nos estados. Considerando que, a nível dos estados, grande parte do pessoal contratado na Secretaria de Educação não se encontra na Secretaria, mas sim, prestando serviços a outros órgãos, chega-se à conclusão de que parte significativa dos recursos alocados para a educação estão sendo *desviados para outras áreas*, não trazendo nenhum benefício à educação.

5ª A *repetição* representa uma grande tendência no sistema educacional. Os programas se repetem ano após ano, mesmo que as avaliações tenham mostrado a ineficiência dos programas e que situações educacionais específicas requeiram soluções inovadoras e diferentes. Abordagens inovadoras, principalmente aquelas destinadas às populações carentes, são particularmente vulneráveis às críticas e são facilmente abandonadas.

6ª Na ausência de políticas e estratégias educacionais mais específicas há uma tendência a uma *pulverização* muito grande de recursos e a um atendimento clientelista.

7ª O ensino particular se organiza e pressiona para obter fatias maiores do orçamento da educação sob o argumento de que a educação oferecida pelo Estado é ideologicamente comprometida e que o subsídio ao ensino particular é o caminho para democratizar a educação” (p. 28-29).

NOTAS DO CAPÍTULO I

1. Anísio Teixeira “A educação escolar no Brasil”. In: Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1963, p. 396-397.

2. “Quatrocentas pessoas unidas em defesa do ensino”. In: *O Estado de São Paulo*, 6 de maio de 1960.

3. Florestan Fernandes in: “O trabalhador e o projeto de diretrizes e Bases”. In: *O Estado de São Paulo*, 23 de fevereiro de 1961.

4. “O operário e a escola pública”. In: *O Estado de São Paulo*, 5 de março de 1961.

5. “Diretrizes e Bases: a sanção do presidente”. In: *O Estado de São Paulo*, 7 de janeiro de 1962.

6. Bárbara Freitag. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979, 3ª edição, p. 57 e 55.

7. “A situação da infância brasileira”. In: Revista *Retratos do Brasil*. São Paulo, Política, julho de 1985.

8. Ladislau Dowbor. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo, Ática, p. 42.

9. Arlete Marques da Silva. *Educação: terra de ninguém*. São Paulo, Loyola, 1983, p. 59.

10. Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1978, Tomo I, p. 38.

11. Ladislau Dowbor. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo, Ática, 1986, p. 36.

12. José Vasconcelos. Conferência pronunciada na Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 12 de maio de 1977. In: *Senado Federal, Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1978, Tomo II, p. 417-418.

13. Paulo Freire e Frei Betto. *Essa escola chama vida*. São Paulo, Ática, 1985, p.77.

14. UNICEF/IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Brasília, vol. I, 1990.

15. MEC. *Política Nacional de Educação*. Brasília, MEC, 1989.

16. Moacir Gadotti. “Dívida externa e educação”. In: Revista *Educação Municipal*. São Paulo, CEAD/UNDIME/Cortez nº 5, nov./1989, p.5.

Capítulo II

O CONFLITO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR E AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Já tivemos, no Brasil, até 1988, sete constituições, das quais apenas três foram escritas pelo Legislativo (1891, 1934, 1946). Três foram outorgadas pelo poder Executivo (1824, 1937 e 1969). A de 1967 foi escrita por um grupo de juristas nomeados pelo presidente Castello Branco que o Congresso apenas ratificou. A de 1988 foi a oitava constituição brasileira e a quarta elaborada pelo Legislativo.

1. AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E O ENSINO

Em junho de 1822, cerca de três meses antes da Independência D. Pedro I, pressionado pelos ideais liberais constitucionalistas norte-americanos e europeus, convoca uma Assembléia Constituinte eleita sem a participação das mulheres, dos jovens menores de 25 anos, dos religiosos, dos escravos e de grande parte dos trabalhadores assalariados.

No ano seguinte, como esta Assembléia Constituinte lhe negasse plenos poderes e não defendesse os interesses portugueses como ele queria, D. Pedro I decreta a extinção da constituinte, prende os deputados e nomeia uma comissão de notáveis (Conselho de Estado) de sua confiança para elaborar a Constituição, que aprova em 1824.

Nesta primeira constituição política do Império do Brasil (outorgada) defende-se que a instrução primária será *gratuita* para todos os cidadãos. Esta garantia constitucional, porém, ficou só na lei, porque

na prática dominou o ensino privado sob a hegemonia da Igreja. Nesta constituição não se faz referência à obrigatoriedade de ensino.¹

Em 1849, o Estado inicia o controle do ensino privado com o objetivo de o regulamentar e, ao mesmo tempo, incentivar a iniciativa privada, inclusive com subvenções². A segunda metade do século passado é dominada pelos ideais liberal-positivistas que defendem a liberdade de ensino.

Com a Proclamação da República, em 1889, fruto das transformações que a sociedade vinha sofrendo e do desgaste da monarquia, separa-se a Igreja do Estado. O marechal Deodoro nomeia uma comissão para preparar o projeto de uma assembléia nacional constituinte. Mais uma vez, a participação popular foi excluída.

A nova constituição promulgada em 1891, elaborada por 268 constituintes e inspirada na constituição norte-americana, representou os interesses dos grandes proprietários rurais e dos militares. As eleições para a Câmara e Senado passam a ser direta, excluindo as mulheres, os analfabetos e os menores de 21 anos. Promoveu também a separação entre a Igreja e o Estado, deixando a religião católica de ser a religião oficial, como na época do Império.

Esta constituição instituiu a *laicidade* do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, mas o ensino público continuava pago através de taxas. Começa uma longa luta sustentada pela Igreja em torno do ensino religioso nas escolas públicas que era recusado pelos liberais. Ao instituir a laicidade do ensino, o governo republicano tentava diminuir também a influência que a Igreja exercia sobre o Império.

O período que vai da segunda constituição para a terceira (1891-1934) é marcado por profundas transformações sócio-político-econômicas, que levaram ao golpe de Getúlio Vargas, derrotado nas eleições presidenciais, depondo o presidente Washington Luís (1930).

A chamada "Revolução Constitucionalista", de 1932, liderada pelos "barões" do café, apressou Getúlio Vargas a convocar eleições para uma assembléia constituinte.

A nova carta foi promulgada em 16 de julho de 1934. Criou a Justiça Eleitoral, o voto secreto e estendeu o direito de voto aos maiores de 18 anos. Criou a jornada de trabalho de oito horas e o salário mínimo.

No que se refere à educação pública, a Constituição de 1934, elaborada por 245 constituintes, resolveu a questão do ensino religioso

declarando: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (de 16 de julho de 1934).

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 – Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 151 – Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único – Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art. 153 – O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 155 – É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º. – As sobras das dotações orçamentárias das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º. – Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art. 158 – É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º. – Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º. – Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

O movimento renovador da escola nova, que ganhou impulso a partir de 1924, com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), conseguiu nesta constituição uma vitória com a instituição do *ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório*, apesar da campanha da Igreja que via nisso o monopólio estatal da educação. A campanha da escola pública visava a atingir o direito de todos à educação assegurando-a às camadas populares que não podiam pagar pelo ensino.

Este dispositivo, porém, não foi aplicado inteiramente, porque representava um risco para as elites ameaçando o seu privilégio. Na prática, a acirrada polêmica em torno do ensino laico continuava. Este debate entrou em declínio após a Constituição de 1937, elaborada pelo jurista Francisco Campos e outorgada por Getúlio Vargas.

Esta constituição, portanto, não foi fruto de uma constituinte. Em seu artigo 187, estabelecia que a carta constitucional deveria ser julgada e aprovada pelo povo em plebiscito, mas nem isso ocorreu. Ela é chamada de “polaca”, em alusão à Constituição da Polônia, oriunda de um golpe de estado.

Esta constituição criou um sistema corporativista de representação sindical, dependente do governo, incentivou o “ensino cívico”, os trabalhos manuais, “a disciplina moral”, “o adestramento físico”, a fim de preparar os jovens para o cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

A Constituição de 1937 representava um retrocesso em relação à Constituição de 1934, que representara uma vitória dos pioneiros da educação nova. Em seu artigo 130, proclamava: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Na Constituição de 1937 instituiu-se novamente o ensino religioso, que podia “ser contemplado com a matéria de curso ordinário das escolas primárias, secundárias e normais.” Esta constituição não teve a amplitude da anterior; proclamou a liberdade da iniciativa

individual e de associações de pessoas coletivas públicas e particulares e, na prática, isentava o Estado do dever de dar educação para todos.

Mesmo assim, as leis orgânicas de ensino de 1942 representaram um avanço pelo menos para as classes médias e altas, mas cometiam o grave erro de tratar cada ramo do ensino separadamente, sem articulá-lo num sistema educacional.

Diante das pressões internas e externas chega ao fim o Estado Novo, com a aliança das forças populares liberais e conservadoras e o apoio dos militares. Getúlio Vargas, num gesto desesperado, convocou eleições para a presidência e para a assembléia constituinte. Não adiantou, porque um golpe de estado o desalojou do poder.

A constituição de 1946, elaborada por um congresso de 328 constituintes escolhidos por voto universal e secreto, retomou o debate da escola pública, mas na prática não introduziu grandes mudanças. Ela representou o retorno à normalidade democrática e foi caracterizada pelo espírito liberal.

TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1946

(de 18 de setembro de 1946)

CAPÍTULO II

Da educação e da Cultura

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – para o movimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 – A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único – O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 – As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 – O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único – A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art. 175 – As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.

A Constituição de 1946 aproximava-se muito da constituição de 1934. Preocupou-se com o estabelecimento de uma porcentagem mínima a ser aplicada à educação: “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

O ministro da Educação, Clemente Mariani, promulgada a nova Constituição, constituiu uma comissão, presidida pelo professor Lourenço Filho, para a elaboração de um projeto de reforma geral da educação, iniciando-se um período de grandes debates em torno da escola pública.

O anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, em 1948. Durante dez anos ficou tramitando na Câmara, cuja votação era impedida pelos privatistas. Em 1958, um substitutivo ao projeto foi apresentado por Carlos Lacerda que defendia o ensino particular. Os debates continuaram até 1961, quando foi promulgada a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, síntese conciliatória dos dois projetos: recursos públicos divididos entre escolas públicas particulares e conseqüente deterioração do ensino público de I e II graus.

O primeiro anteprojeto defendia a gratuidade da escola pública em seus vários níveis como dever do Estado. O Substitutivo Lacerda assinalava os direitos da família sobre a educação dos filhos, mas a reivindicação principal era instituir verbas públicas para a iniciativa privada. Acusava o anteprojeto anterior de criar o monopólio do ensino pelo Estado e reivindicava igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público.

Os velhos “pioneiros” sustentaram uma dura luta na campanha em defesa da escola pública, cuja sede era a Universidade de São Paulo e cujos principais defensores eram: Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Paschoal Leme, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Henrique Cardoso, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, A. Almeida Júnior, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Paulo Duarte, Octavio Ianni, Jorge Nagle e Carlos Correa Mascaró. As escolas particulares não reivindicavam apenas a “liberdade de ensino” (direito de escolha da orientação filosófica da educação pelos pais), mas igualmente a limitação do crescimento da rede pública.

Por outro lado, os escritores (I Congresso Brasileiro de Educação, São Paulo, 1945), os trabalhadores (I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública, São Paulo, 1961) e os estudantes (UNE – União Nacional de Estudantes), também se mobilizaram em defesa da escola pública. Os *movimentos de educação e cultura popular* (Paulo Freire) procuravam conquistar uma mudança profunda na *função social e política* da escola pública, nos anos 60.

TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1967

Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, e as alterações feitas pelas Emendas Constitucionais nºs 2/72 a 27/85.

TÍTULO IV

Da Família, da Educação e da Cultura.

Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º. – O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º. – Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo.

§ 3º. – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição, que a lei regulará;

V – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI – o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII – a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.

(128) § 4º. – Anualmente a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 177 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º. – A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2º. – Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 179 – As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvando o disposto no § 8º. do art. 153.

Parágrafo único – O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.

Art. 180 – O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único – Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.

2. O REGIME AUTORITÁRIO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO

Na década de 50 expandiu-se o ensino público básico que teve repercussão na década seguinte com crescente demanda de ensino superior. Mas nesta década já estávamos sob o regime autoritário contrário à escola pública. Os golpistas de 1964 incentivaram a expansão da rede privada, de cursos supletivos e os chamados cursos de pré-vestibular. As poucas universidades abertas pelo Estado foram constituídas em regime jurídico de fundação privada, podendo cobrar taxas.

À pressão dos alunos chamados de “excedentes”, no final da década de 60, que tinham o direito de entrar na universidade pública, o governo respondeu com um artifício legal (um casuísmo) transformando os exames vestibulares de “eliminatórios” em “classificatórios”.

Em 1966 Castello Branco nomeou alguns juristas para fazer a revisão da Constituição de 1946 e convocou o Congresso Nacional para aprová-la, no ano seguinte. O novo texto estabelecia eleições indiretas para presidente e criava o Conselho de Segurança Nacional reforçando o poder da União e do presidente. Mesmo com essas medidas discricionárias, em 1969, uma junta militar que havia assumido o poder devido à doença e posterior morte do presidente Costa e Silva decreta a Emenda Constitucional nº 1, texto constitucional que dura até hoje.

A constituição outorgada pela *ditadura militar* é o resultado de uma série de arbitrariedades praticadas desde 1º de abril de 1964. Ampliando os poderes da justiça militar, o governo pode fechar o congresso, estabelecer o chamado “decurso de prazo”, autorizar demissões, confiscar e punir sem a apreciação judicial; cassou mandatos, extinguiu partidos, estabeleceu a censura.

Com o golpe militar cresceu o setor privado de ensino subsidiado pelo Estado. Entretanto, as verbas eram condicionadas ao atrelamento à ideologia golpista; as escolas mais conservadoras eram beneficiadas, enquanto as escolas mais progressistas eram sufocadas.

O caso da PUC de São Paulo é particularmente ilustrativo dessa política. O MEC gradativamente passou a desinteressar-se pelas insti-

tuições que abrigavam professores aposentados ou cassados pelo golpe militar, privilegiando a rede privada que comercializa o ensino: a política de verbas do regime militar “privatiza cada vez mais o ensino e discrimina as poucas instituições da rede ‘privada’ que não orientam sua prática acadêmica para assegurar balanços favoráveis e lucros exorbitantes para seus proprietários”, afirmava uma publicação da Associação de Professores da PUC/SP³, ao mesmo tempo que apresentava demonstração desta afirmação através do seguinte quadro:

Em CR\$ mil			
Participação das verbas do MEC no orçamento geral da PUC/SP			
Ano	A Orçamento geral	B Verbas do MEC	C Porcentagem de B sobre A
1962	85.000	65.000	76,47%
1963	141.000	47.000	33,33%
1964	314.000	73.000	23,24%
1965	698.000	165.000	23,94%
1966	1.091.000	325.000	29,78%
1967	1.795.000	187.000	10,41%
1968	2.826.000	720.000	25,47%
1969	5.092.000	920.000	18,06%
1970	7.952.000	1.338.000	16,82%
1971	21.106.000	1.880.000	8,90%
1972	32.565.000	1.991.000	6,11%
1973	53.087.000	2.200.000	4,14%
1974	79.206.000	2.400.000	3,03%
1975	142.800.000	6.000.000	4,20%
1976	176.228.000	8.200.000	4,65%
1977	195.988.000	11.000.000	5,61%
1978	312.394.000	11.200.000	3,58%

Em 1979, o MEC divulgou o seguinte demonstrativo da participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento da União, no período de 1964 a 1968, onde se pode notar também a crescente desobrigação do Estado brasileiro, em relação à educação:

Participação do MEC no orçamento da União. Período: 1964-1978.

Ano	% s/total	Ano	% s/total	Ano	% s/total
64	9,74	69	8,69	74	4,95
65	11,07	70	7,33	75	5,40
66	9,70	71	6,78	76	4,66
67	8,71	72	5,62	77	5,30
68	7,74	73	5,21	78	4,17

Nos Estados Unidos, ao contrário, as universidades privadas tendem a ceder lugar às universidades estatais. Nas três últimas décadas, o número de matrículas na universidade pública passou de 50 para 80%, no total. Neste mesmo período, os gastos federais com as universidades estatais e privadas aumentaram em 60%, alcançando em 1979 a cifra de 15 bilhões de dólares; enquanto isso, como observa o editorial da *Folha de São Paulo*: “No Brasil se observa o processo inverso. Setenta e cinco por cento das matrículas ocorrem hoje nas escolas superiores privadas, cujo nível médio de qualidade é medíocre. Enquanto países avançados como a Rússia, Estados Unidos, Canadá, França e Japão dedicam entre 6 e 9 por cento de seu produto bruto à educação, o Brasil despense apenas 3,5%⁴”.

A *Política educacional da ditadura* foi elaborada a partir de acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development) com a participação reduzida de educadores brasileiros. A Constituição de 1967, não fixando uma porcentagem mínima de aplicação de recursos públicos para a educação, acaba justificando a política do MEC de diminuí-los ano após ano, como mostra o quadro abaixo elaborado por José Carlos de Araújo Melchior⁵:

UNIÃO			
Dispêndio em educação e cultura como porcentagem da receita de impostos			
Dados de balanços			
Ano	Porcentagem	Ano	Porcentagem
1960	9,9	1969	8,0
1961	10,1	1970	7,3
1962	11,6	1971	6,3
1963	9,2	1972	6,4
1964	9,4	1973	5,5
1965	13,1	1974	5,2
1966	9,6	1975	6,0
1967	11,8	1976	7,0
1968	8,3		

Em 1972 o Brasil foi o país que, proporcionalmente, menos investiu em educação na América Latina. Esta situação se manteve durante todo o regime militar e não mudou substancialmente depois.

PERCENTAGEM DO GASTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS - ANO DE 1972.

País	Perc. do gasto público	País	Perc. do gasto público
Argentina	16,3%	Honduras	21,3%
Barbados	21,5%	Jamaica	18,3%
Bolívia	16,8%	México	24,3%
Brasil	6,5%	Nicarágua	18,0%
Colômbia	16,5%	Panamá	26,6%
Costa Rica	25,4%	Paraguai	14,4%
Chile	18,6%	Peru	20,7%
Equador	22,5%	República Dominicana	15,0%
El Salvador	31,3%	Uruguai	26,0%
Guatemala	18,3%	Venezuela	18,3%
Haiti	11,3%		

Fonte: Reducción de los Costos Unitarios en los Sistemas Educativos de Latino-América. Manual del Centro de Investigación Educativa, Costa Rica, 1974, quadro 6º, p. 168.

Como diz Carlos B. Martins⁶: “No que se refere à expansão, tomando por referência tanto os cursos quanto as matrículas, percebe-se a predominância dos estabelecimentos particulares, em sua grande maioria isolados, sobre as universidades. No que se refere aos cursos, em 1973 as universidades contavam com 1272 cursos, ao passo que os estabelecimentos isolados apresentavam 1978. A participação do setor privado era maior do que a do público, registrando-se 1764 cursos para o primeiro e 1306 cursos para o segundo, invertendo-se a situação de 1962” (p. 72).

Segundo Carlos B. Martins: “No que se refere à matrícula, permanece também o predomínio dos estabelecimentos isolados (453.825) sobre as universidades (357.412). O setor particular expandiu mais as matrículas (492.825) que o setor público (318.412), também invertendo a relação de 1962” (idem, p. 72).

Martins, demonstrando a sua tese da “formação da empresa cultural” no Brasil, ressalta que a tendência de crescimento das matrículas das instituições particulares mantém-se durante um longo período.

Crescimento de matrículas no ensino superior, 1968-1977.

Anos	Instituições		Total	Taxas Crescimento
	Públicas	Particulares		
1968	151.657	126.638	278.295	-
1969	185.060	157.862	342.886	23,21
1970	210.613	214.865	425.478	24,09
1971	252.263	309.134	561.397	31,94
1972	278.411	409.971	688.382	22,62
1973	317.008	494.229	811.237	17,85
1974	346.672	550.528	897.200	10,60
1975	357.990	593.274	951.264	6,03
1976	380.000	655.000	1.035.000	8,80
1977	403.000	714.000	1.117.000	7,92

Fonte: CODEAC/DAU – Catálogo Geral das Inst. de Ens. Superior. Dados Projetados – in Parecer do CFE nº 3492/77.

Para Martins, “o governo, através de seus órgãos, permitiu e incentivou que o setor privado participasse da solução da crise, uma vez que os recursos financeiros que ele destinou para a educação eram insuficientes para ampliar as vagas da rede oficial. Desta forma, sem investimentos, o Estado conseguiu ‘democratizar’ o ensino superior, deixando que a iniciativa privada se encarregasse desta expansão. As autorizações e as aberturas de escolas que sucederam entre 1967 a 1973, fase áurea desta expansão, praticamente institucionalizaram a presença e o domínio do setor privado na educação superior do Brasil. Percebe-se que nesta ampliação o Estado ficou com a hegemonia das áreas de conhecimento tidas como ‘nobres’, tais como ciências biológicas e saúde, exatas e agrárias, ficando a maioria das instituições particulares com a área de humanas e letras” (idem, p. 74).

Matrículas por áreas de conhecimento por categoria de estabelecimento no ensino superior brasileiro – 1974.

Categ. de estabelec.	C. saúde	Agrárias	Exatas	Humanas	Letras	Artes	Total
Brasil	123.628	19.448	209.890	453.464	74.591	16.179	897.200
Univ. púb.*	58.017	13.352	70.453	90.031	16.496	5.196	253.550
Univ. part.*	13.969	742	48.225	76.785	10.786	2.270	152.777
Isol. público	11.592	3.905	28.985	36.584	10.705	1.258	93.029
Isol. part.	40.050	1.449	62.222	250.064	36.604	7.455	397.844

* – Inclusive Federações

Fonte: CODEAC/DAU – MEC

Apesar da Lei 5692 de 1971⁷ ter estendido a obrigatoriedade do ensino gratuito de quatro para oito anos, na forma como foi interpretado e praticado esse dispositivo, não feriu o princípio geral da política educacional de fortalecer o ensino privado⁸. A gratuidade do ensino até a 4ª série não prejudicou o setor privado que se deslocou para o ensino secundário e superior.

Mesmo antes de 1964 o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), criado por empresários de São Paulo, com o apoio de empresas estrangeiras e do Ministério da Educação e Cultura, já traçava as linhas de uma política educacional privatista e autoritária. Mas é só em 1968, em seu manifesto intitulado "A educação que nos convém", é que esse projeto aparece de forma elaborada.

Segundo Maria Inez Salgado de Souza⁹, o IPES parecia uma entidade a favor de um "capitalismo progressista", oferecendo cursos com a finalidade de "combater o avanço das esquerdas no país". Segundo a autora, o Mobral também fazia parte da estratégia política dos empresários, preparando o trabalhador para o consumo.

Essa política educacional implementada pelos militares acabou fracassando; a preparação técnica da mão-de-obra, objetivada pelos membros do IPES, acabou não sendo alcançada.

Depois de uma longa luta que veio com a reorganização dos educadores brasileiros, notadamente a partir de 1977, uma Emenda Constitucional de 1º de dezembro de 1983, da autoria do senador João Calmon, estabeleceu que "a União aplicará, anualmente, nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino". Esperava-se que esse aumento substancial de verbas viesse a beneficiar a escola pública. Infelizmente esta emenda não trouxe nenhuma mudança na política educacional privatista do governo.

Podemos concluir que existe, indubitavelmente, no Brasil um sistema educacional dualista que compreende dois subsistemas: o ensino público e o ensino privado, interdependentes e suficientemente articulados para garantirem uma educação conservadora antidemocrática.

Como mostra Ladislau Dowbor¹⁰ o *setor público* é responsável por:

- 87% das matrículas do I grau,
- 59% das matrículas do II grau,
- 38% das matrículas do ensino superior.

A situação do *setor privado* é exatamente inversa:

- 13% das matrículas do I grau,
- 41% das matrículas do II grau,
- 62% das matrículas do ensino superior.

Como mostra o quadro abaixo, apresentado por Dowbor, o total de docentes universitários do ensino privado é de 53 mil, representando 43% do total dos docentes brasileiros, apesar da porcentagem de matrículas do ensino privado deter o controle de 62%. Daí concluir Dowbor que “o ensino particular tem uma relação de quatorze alunos por docente, enquanto o ensino público tem uma relação de seis alunos por docente. Em outros termos, os estabelecimentos privados, que buscam resultados financeiros, aceitam mais do dobro de alunos por professor. Notemos igualmente que mais de dois terços dos alunos dos estabelecimentos particulares estão em ‘estabelecimentos isolados’, sem categoria de universidade, favorecendo as ‘fabriquetas’ de diplomas do ensino superior” (p. 61).

Redes de ensino superior (1982)				
Setor de ensino	Estabelecimentos	Docentes	Matrículas	% das matrículas
Universidades	67	75.974	580.311	100%
Particulares	20	17.375	230.334	39,7%
Públicas	47	58.599	349.977	50,3%
– Federais	35	43.985	263.387	45,4%
– Estaduais	10	13.556	76.446	13,2%
– Municipais	2	1.058	10.144	1,7%
Estabelecimentos				
Isolados	811	47.269	623.157	100%
Particulares	593	35.646	522.718	83,9%
Públicos	218	11.623	100.439	16,1%
– Federais	24	2.614	9.845	1,6%
– Estaduais	70	3.743	33.067	5,3%
– Municipais	124	5.266	57.527	9,2%
Total		123.243	1.203.468	

Fonte: IBGE. Anuário estatístico do Brasil 1983, p. 282 et seqs.

Atualmente, o governo está incumbido do setor mais ingrato e oneroso da instrução que é o ensino fundamental, enquanto o ensino médio e superior se privatiza. Como diz Alfredo Bosi: “O Brasil conhece duas vertentes distintas: ensino eficaz para as classes alta e média superior e ensino de baixo nível para as classes pobre e média inferior... Não conheço empresas particulares que reivindicuem, com *lobbies* e furor cívico, o seu direito sagrado e inalienável de alfabetizar as massas do campo ou da periferia”¹¹.

3. A DUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL E OS ANTEPROJETOS CONSTITUCIONAIS

O conflito entre a escola pública e a particular ganhou novos contornos com a nova constituição, a posição ambígua de setores da Igreja é a radicalização dos empresários da educação.

Na década de 50, de um lado estavam os donos dos estabelecimentos de ensino leigo sob a hegemonia do clero católico defendendo interesses privatistas e, de outro, operários, estudantes, intelectuais e educadores, defendendo a escola pública. No período de elaboração da nova constituição, a situação não era exatamente a mesma. Os empresários da educação têm muito mais força. Constituíram-se, às vésperas da constituinte, num verdadeiro *lobby* privatista, formando grupos de pressão e intensificando a campanha de valorização do ensino particular, notadamente, através dos meios de comunicação social. A FENEN (Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino) e os sindicatos patronais desrespeitaram abertamente as normas do MEC, com relação, por exemplo, aos índices de aumento das anuidades escolares.

Estes proprietários de escolas não defendem apenas a mercantilização da educação, mas uma ideologia conservadora, como mostra uma de suas mensagens veiculada pelos meios de comunicação: “Ao matricular seus filhos na Escola Particular, você não está dando apenas o futuro que eles merecem. Está, antes de mais nada, assegurando a continuidade de um modo de vida que você escolheu, livremente, para toda sua família”¹².

Os *privatistas* tentam desacreditar o ensino público mostrando que este se deteriorou, porque é o Estado que se ocupa dele, quando seria melhor se ele fosse da iniciativa privada. Não atribuem estas deficiências da escola pública ao desinteresse e à omissão do Estado. Argumentam que a escola particular é de melhor qualidade e que o

ensino público é ineficiente, favorece o empreguismo, nele os recursos são mal empregados, os professores faltam muito e os prédios são subutilizados e mal mantidos. Argumentam ainda que o custo social da escola pública é mais elevado do que o da escola privada.

Os defensores da escola pública, embora reconhecendo muitas de suas deficiências, vêem nela a única possibilidade que os mesmos têm de acesso ao saber e à cultura elaborada; portanto, uma possibilidade de se instrumentalizar a luta contra a discriminação e a miséria. Reconhecem, todavia, que a escola pública estatal burguesa é elitista, autoritária e contrária aos interesses da classe trabalhadora. A luta dos trabalhadores do ensino não é apenas pelo direito à escola, mas para mudar a função social da escola.

Como diz Maria Alice L. G. Nogueira: “Nas discussões dos anos 50, o principal argumento invocado era o ‘direito intocável da família’ de escolher livremente o tipo de educação desejado para sua prole, do que decorria o postulado de que o Estado deveria repartir entre a rede pública e a privada as verbas destinadas à educação... A linguagem atual dos defensores do privatismo abandona essa base ético-filosófica ‘do direito de família’ e passa a assumir um caráter predominantemente tecnocrático, onde o argumento central é o de que ‘o custo por aluno é menor (na rede privada) que no Estado ou ainda que os gastos das famílias com ensino’ não tem ultrapassado 2,72%; entretanto, os educadores comprometidos com os interesses educacionais das classes populares vêm repetindo, no passado como hoje, que sua luta é pelo ensino público e gratuito com o qual devem ser gastas as verbas públicas buscando a ampliação das oportunidades de acesso e a melhoria da qualidade do ensino”¹³.

Nos dois anteprojetos de constituição mais amplamente divulgados antes da instalação do Congresso Constituinte, dia 1º de fevereiro de 1987, a dualidade entre ensino público e gratuito continua.

1. Fábio Konder Comparato¹⁴, por solicitação da Direção Nacional do Partido dos Trabalhadores, no primeiro semestre de 1985, apresentou, dia 24 de fevereiro de 1986, seu anteprojeto de constituição para “servir de base às discussões internas e a uma ulterior tomada de posição política” do PT. Este anteprojeto não representa necessariamente a posição que o PT defendeu na constituinte.

Neste anteprojeto o autor defende “o ensino obrigatório e gratuito para todos até a idade em que se admite possa o jovem começar a trabalhar: quatorze anos”. A Constituição atual, diz ele, “estabelece a

regra do ensino obrigatório, dos sete aos quatorze anos, mas admite a gratuidade apenas nos estabelecimentos oficiais. A hipocrisia liberal afeta desconhecer o fato de que grande parte da população não-miserável do país encontra as mais sérias dificuldades para arcar com os gastos de educação dos filhos; e que o ensino pago elimina, na prática, o decantado pluralismo educacional, pois o direito de escolher a escola só pode ser exercido pelos que têm recursos suficientes para pagar as taxas escolares e comprar o material exigido”(p. 63).

O anteprojeto de Comparato defendeu, portanto, que o ensino seja inteiramente gratuito (inclusive quanto ao material escolar e à alimentação básica) e obrigatório dos 6 aos 14 anos: “A antecipação da obrigatoriedade para os 6 anos de idade visa a incluir no sistema o impropriamente chamado ensino pré-escolar” (idem).

O anteprojeto admite que o “serviço público educacional seja prestado por entidades particulares, em regime de concessão. Não se trata, pois, de criar um único tipo de escola, de índole burocrática, nem, muito menos, de instituir a uniformidade ideológica, mas de impedir que as classes pobres, que constituem a esmagadora maioria de nossa população, sejam desfavorecidas pela desigualdade de fortuna quanto à educação da prole, criando-se destarte verdadeiro círculo vicioso a perpetuar os desequilíbrios sociais” (p. 64).

Comparato não vinculava percentagens orçamentárias ao custeio de despesas educacionais por considerar este dispositivo “demagógico” e “inoperante” e porque, segundo ele, “acaba sempre por fortalecer os setores dotados de maior poder de pressão, entre os quais não se encontra nunca, como ninguém ignora, o do ensino primário oficial” (idem).

O anteprojeto condenava o regime de competição empresarial fundada no lucro das escolas particulares, proibindo todas aquelas que não se apresentem sob a forma de “associação sem fins lucrativos ou de fundação” (p. 145).

A fim de possibilitar a participação popular no exercício das funções públicas, o autor, no parágrafo único do artigo 222, propõe “a elaboração do plano nacional de educação que contará com a participação de representantes da comunidade”.

2. A Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, instalada em 3 de setembro de 1985, presidida por Afonso Arinos de Mello Franco e composta de 50 “notáveis”¹⁵, entre juristas, sociólogos, empresários,

jornalistas e professores, terminou um ano depois a redação de um anteprojeto para a Constituição.

No capítulo dedicado à educação, o anteprojeto propunha para o sistema de educação as seguintes diretrizes:

1º) a democratização do acesso de toda coletividade aos benefícios da educação;

2º) o pluralismo de idéias e de instituições públicas e privadas;

3º) descentralização da educação pública, cabendo prioritariamente, aos estados e municípios, os ensinos primário e secundário;

4º) a participação adequada, na forma da lei, de todos os integrantes do processo educacional nas suas decisões;

5º) a adequação aos valores e às condições regionais e legais;

6º) a garantia da educação permanente, supletiva e alfabetização para todos;

7º) a valorização do magistério em todos os níveis, com garantia de padrões mínimos de remuneração fixados em lei federal; e

8º) a superação da marginalidade social e econômica.

O anteprojeto defendeu a gratuidade do ensino público em todos os níveis e a obrigatoriedade, para todos, dos 6 aos 16 anos. Estranhamente, defendeu “a adoção de um sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público que, na forma da lei, confira a candidatos economicamente carentes, desde que habilitados, prioridade de acesso, até o limite de 50% das vagas”. Manteve a Emenda Calmon, prevendo que os recursos públicos para a educação sejam assegurados “prioritariamente” ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

O anteprojeto manteve no sistema educacional brasileiro a dualidade escola pública-escola particular. Segundo ele, “a lei regulará a transferência de recursos públicos ao ensino privado a todos que solicitem, dentro de quantitativos previamente estabelecidos e obedecendo a processo classificatório, tendo em vista:

1º) a contribuição inovadora da instituição para o ensino e pesquisa;

2º) o suprimento de deficiências qualitativas ou quantitativas do ensino público;

3º) a participação de representantes da comunidade nas decisões da instituição beneficiada;

4º) o interesse comunitário da sua atividade”.

NOTAS DO CAPÍTULO II

1. Para uma análise da legislação pública nas origens de sua constituição, a partir da emancipação política brasileira até o final do Império, veja-se: Antônio Chizzotti. *As origens da instrução pública no Brasil*, São Paulo, PUC/SP, 1975 (mestrado em educação). Chizzotti, analisando as fontes inspiradoras da legislação, constata que “a administração, constituída de bacharéis, impregnados de formação européia, apoiou-se na legislação de países, de onde recolheram sua cultura e seus ideais políticos, advogando os mesmos princípios jurídicos para o país que começaram a organizar” (p. 15).

2. Luiz Antônio Cunha (org.). *Escola pública escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

3. APROPUC/SP. *Uma experiência democrática: o caso PUC/SP*, São Paulo, Cortez, 1981, p. 108-109.

4. “Educação e Justiça social”. In: *Folha de São Paulo*, 10 de agosto de 1981, p.2.

5. José Carlos de Araújo Melchior. “Financiamento da educação: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática”. In: *Projeto Educação*, Brasília, Senado Federal e FUB, 1979, vol. IV, p. 170.

6. Carlos B. Martins. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo, Global, 1981.

7. A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou vários artigos da Lei 5.692/71, extinguindo a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de II grau (política fracassada: em alguns casos, como no Estado de São Paulo, sequer ela foi implantada na rede oficial) e autorizando os estabelecimentos de ensino a participarem da elaboração dos currículos de I e II graus da parte diversificada desde que constasse no plano escolar para atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos.

8. Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1979.

9. Maria Inéz Salgado de Souza. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981.

10. Ladislau Dowbor. Aspectos econômicos da educação, p. 61.

11. Alfredo Bosi. “Educação e constituinte”. In: *Folha de São Paulo*, 6 de fevereiro de 1987, p. 3.

12. Maria Alice L. G. Nogueira. “O conflito entre escola pública e particular”. In: *Folha de São Paulo*, 2 de fevereiro de 1984, p. 24.

13. *Idem, ibidem*.

14. Fábio Konder Comparato. *Muda Brasil: uma constituição para o desenvolvimento democrático*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

15. Ney Prado. *Os notáveis erros dos notáveis*. São Paulo, Forense, 1987.

CAPÍTULO III

AS PROPOSTAS PARA A CONSTITUINTE

O momento constituinte, pelo debate que suscitou, favorece o aparecimento de propostas e foi, por si só, um processo educativo. 1986 e 1987 foram anos de intenso debate educacional. Multiplicaram-se as cartilhas, os panfletos, os seminários, etc., sobre a educação na constituinte. Este movimento não apenas sensibilizou os brasileiros em relação aos problemas educacionais, como também favoreceu a organização e o fortalecimento das entidades ligadas à educação.

1. PROPOSTA DA IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Seis mil educadores reunidos de 2 a 5 de setembro de 1986, em Goiânia, para a realização da quarta conferência da educação analisaram os problemas da escola pública e propuseram que os seguintes princípios fossem escritos no texto constitucional:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.

3. O ensino fundamental com oito anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos seis anos de idade.

4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de quatro horas por dia, em cinco dias da semana.

5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos e onze meses de idade, com prioritariamente pedagógico.
6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais, serviços de atendimento pelo Estado, a partir de zero anos de idade, em todos os níveis de ensino.
7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.
8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até quatorze anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.
9. O ensino de II grau, com três anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.
10. O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.
11. Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.
12. As universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.
13. As universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.
14. A lei regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da união para assegurar um padrão básico comum de qualidade dos estabelecimentos educacionais.
15. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.
16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.
17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a educação "stricto sensu", porém gerenciadas por órgãos da área educacional.
18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.
19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.
20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino.

21. Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 4º, do art. 176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27), e a lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso do não cumprimento destes dispositivos.

Essas propostas representaram a posição de três entidades organizadoras da IV Conferência da Educação que têm se distinguido na luta pelo ensino público e gratuito: ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade).

2. PROPOSTA DA CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL (CPB)

Cerca de quatro mil professores brasileiros, delegados e observadores de 31 entidades estaduais de professores, reunidos de 18 a 22 de janeiro de 1987, na cidade de Porto Alegre, para a realização de seu XX Congresso Nacional, reafirmaram sua defesa do ensino público e gratuito na constituinte, propondo para tanto:

- 1º) lutar pela erradicação do analfabetismo de forma urgente e progressista;
- 2º) lutar para extinguir as verbas do salário educação para o ensino particular;
- 3º) lutar pela destinação de, no mínimo, 13% do orçamento global da União e 25% dos Estados e Municípios, à manutenção exclusiva do ensino público e gratuito, compreendendo aí todas as condições físico-materiais da escola e a valorização do magistério;
- 4º) lutar para garantir a fiscalização pelas entidades estudantis e do magistério das verbas governamentais destinadas à educação pública;
- 5º) lutar pela extinção dos subsídios ao ensino privado, inclusive de bolsas de estudo;
- 6º) lutar pela distribuição nacional do material didático para todos, de acordo com as necessidades da escola e dos alunos;
- 7º) lutar pelo transporte gratuito e alimentação de boa qualidade durante a jornada na escola, para todos os estudantes, utilizando-se outras verbas que não sejam a destinada à educação;
- 8º) lutar para que os recursos públicos destinados à educação sejam aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios;
- 9º) lutar pela democratização da escola instituindo mecanismos de participação da comunidade escolar, tais como, conselho deliberativo, administrativo e de magistério e grêmios livres;
- 10º) lutar pela liberdade e autonomia sindical;
- 11º) lutar pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de novos princípios que traduzam as aspirações da nação.

Para a CPB, a educação, direito de todos e dever do Estado, deve garantir o ensino público e gratuito, de boa qualidade para todos e em todos os níveis com:

- A. professor qualificado e adequadamente remunerado;
- B. isenção total de qualquer tipo de taxas;
- C. Filosofia educacional voltada para a valorização da cultura e uma tecnologia alternativa;
- D. horário integral de permanência na escola de I grau de oito horas diárias ouvida a comunidade, assegurando-se a estrutura material e dignas condições de trabalho;
- E. concurso público para professores sob o controle dos trabalhadores;
- F. dispensa remunerada para cursos de atualização, especialização e mestrado, acrescido de bolsa de estudo;
- G. adoção de uma jornada única de trabalho com base no tempo de permanência na escola e não no número de horas-aula;
- H. aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço, independente de sexo;
- I. eleição direta e uninominal de delegado de ensino, diretor e vice-diretor, pela comunidade escolar;
- J. o livre direito de organização da comunidade escolar: professores, funcionários, pais e alunos;
- K. participação da CPB no Conselho Federal de Educação e dos filiados no CEEs e CMEs, lutando pela implantação da democracia interna.

A batalha principal dos professores brasileiros, nestas últimas décadas, tem sido pela manutenção do poder aquisitivo do seu salário. Uma batalha perdida. A má remuneração do magistério brasileiro é hoje reconhecida por todos. O salário mínimo de hoje equivale a menos da metade do que valia há 30 anos. Há, no país, igualmente, uma enorme disparidade de remuneração em cada estado. Por isso, a CPB tem lutado pela *unificação salarial* e pela criação, em todos os estados e municípios, de *estatutos do magistério*.

No dia 15 de outubro de 1985 (Dia do Professor), o decreto nº 91.781 obrigou a todos os municípios brasileiros a aprovarem seus estatutos, para estarem aptos a receber do Ministério da Educação a sua cota do salário-educação. Até o final de 1986, porém, menos de 1/3 dos 4.132 municípios brasileiros havia aprovado seu estatuto do magistério. Existem, hoje, no país, cerca de 352 mil professores pertencentes ao ensino municipal com vencimentos mensais abaixo de um salário mínimo. Como o referido decreto condiciona o repasse de verbas, a existência de um estatuto, através do qual nenhum professor pode ganhar abaixo de um salário mínimo, muitos municípios não recebem recursos provenientes do salário-educação.

3. PROPOSTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES)*

A Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior reunida em Goiânia, de 25 a 31 de janeiro de 1987, para a realização de seu VI Congresso Nacional reafirmou sua plataforma sobre a educação na constituinte, consubstanciada a partir da vivência cotidiana dos docentes, fruto da reflexão e da deliberação coletiva do próprio movimento docente:

1 – A educação como uma das promotoras dos meios de elaboração e reflexão crítica da realidade social em que vivemos, além da capacitação para o trabalho e a sustentação da vida, é um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado prover ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis, inclusive a partir do pré-escolar. O Estado aumentará gradativamente o número de vagas na escola pública e gratuita até que sejam suficientes para atender toda demanda.

2 – Entendendo a escola, de qualquer grau, como uma instituição social de interesse público, independente do regime jurídico a que se encontra submetida ou da propriedade do patrimônio material a que se encontra vinculada, o ensino, em todo território nacional, deve ter o caráter de concessão de serviço público sem fins lucrativos. Como tal deve esta concepção estar submetida à preservação de padrões unitários de qualidade, estabelecidos de forma democrática, pública e transparente.

3 – Fica o Estado obrigado a alocar ao ensino público e gratuito uma parcela fixa da receita tributária, cabendo à União aplicar nunca menos de 13% e os Estados e Municípios nunca menos de 25% de modo a atender às necessidades públicas do setor, garantindo o desenvolvimento e a independência do ensino público e gratuito. A lei estabelecerá as sanções pelo não cumprimento destes dispositivos.

4 – É vedada a alocação direta ou indiretamente de verbas públicas às mantenedoras ou aos proprietários de estabelecimentos privados de ensino.

5 – Os critérios de distribuição e acesso às verbas públicas para a educação devem ser democratizados na comunidade acadêmica.

6 – A edição de livros didáticos pelo poder público deve ser submetida ao controle social e democrático da comunidade dos educadores garantindo-se a representatividade dos diferentes pontos de vista.

7 – As universidades brasileiras devem ter garantido um padrão unitário comum de qualidade, indispensáveis para que sejam capazes de cumprir seu papel de agente de soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país, contribuindo para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação política da maioria da população brasileira.

8 – A universidade brasileira se pautará pelo princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

9 – As universidades e demais instituições de ensino superior terão plenamente garantida sua autonomia pedagógica, científica e administrativa em relação ao Estado ou entidades mantenedoras.

10 – As normas mínimas ordenadoras da estrutura nacional de ensino superior serão definidas por um organismo colegiado específico denominado Conselho Interuniver-

sitário que deverá ter caráter público, total independência do poder executivo e será constituído por representantes eleitos democraticamente em cada universidade.

11 – O magistério de nível superior deve estar organizado sob carreira unificada, garantindo-se a isonomia salarial, o provimento de cargos e funções por concurso público, salário e condições dignas de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direito à sindicalização.

12 – A gestão acadêmica, científica, administrativa e financeira deverá ser democrática, conforme critérios públicos e transparentes.

13 – Nas instituições de ensino superior, os cargos de reitor e vice-reitor de universidade, de diretor e vice-diretor de universidade e demais cargos de direção serão preenchidos por eleição direta pela comunidade universitária da instituição respectiva, sendo garantida a participação de todos os integrantes dessa comunidade.

14 – É livre a manifestação pública de pensamento e da informação, proibida toda e qualquer forma de censura. A todos é assegurada a liberdade de ensinar e aprender, sem quaisquer imposições ou restrições de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou política. O ensino, a pesquisa e a extensão serão organizados e exercidos em todo o território nacional de forma a garantir plenamente a sua liberdade e autonomia.

4. PROPOSTA DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (AEC)

A Associação de Educação Católica, que congrega cerca de 4.500 escolas católicas de I e II graus em todo o país, reunida em julho de 1986, em Brasília, para a realização do seu XII Congresso Nacional, reafirmou a posição da Igreja de defesa da *liberdade de ensino*, propondo uma “educação integral que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa, em suas dimensões física, psicológica, moral, social e espiritual”, desenvolvimento este que se expressa na “crescente compreensão da realidade, no exercício da liberdade responsável, na convivência solidária, na prática de relações democráticas, no serviço da sociedade e na abertura ao transcendente”.

Assumindo as posições da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), a AEC tomou os seguintes posicionamentos:

1º) Diante do direito fundamental do homem à educação, toda escola brasileira seja democrática, aberta a todos, respeitadora da cultura, da filosofia e dos valores de todos.

2º) A escola católica, caracterizada por uma prática democrática, deve marcar sua presença na comunidade e no conjunto das escolas brasileiras, na realidade local e na Pastoral Orgânica da Igreja, tentando traduzir esta fé e esta inserção no projeto educativo evangélico-libertador.

3º) Considerando o direito inalienável de todo o cidadão ao acesso igualitário aos bens da cultura e da educação; considerando o direito dos pais escolherem a escola que mais se coaduna com os seus princípios religiosos e valores de vida; considerando que

todo cidadão paga imposto e que o dinheiro público deve beneficiar a todos os que o gerarem; reconhecemos que toda escola deve ser democrática e, pelo menos, no nível fundamental, gratuita.

4º) Ante o “novo”, percebemos dever empenhar-nos, também, com formas alternativas de educação que respondam aos anseios da comunidade, caracterizadas pela democratização e pela participação de todos, em torno a um projeto evangélico-libertador, permitindo ao religioso cumprir sua missão profética.

5º) Queremos abrir-nos à educação popular enquanto, voltada às necessidades das classes emergentes, desejada e participada pela comunidade, atenta, também, à dimensão sócio-política.

6º) A escola católica, sensível aos sinais dos tempos, compromete-se com a formação e a promoção dos sujeitos emergentes da transformação social, no sentido de construir uma sociedade mais justa e mais fraterna.

7º) Os destinatários proprietários de nossa ação educativa evangélico-libertadora sejam os empobrecidos.

8º) Reconhecemos que a organização dos professores e dos auxiliares de administração enquanto categorias é algo fundamental no aprimoramento da democracia brasileira, assim como reconhecemos a importância de incentivar a participação dos alunos em suas agremiações.

9º) Reconhecemos que a presença do leigo em nossas instituições escolares não corresponde a uma função supletiva, mas sim efetiva, nos níveis de planejamento, decisões e avaliações.

10º) Defendemos o direito das comunidades e dos grupos culturais a organizarem escolas próprias.

11º) Tomamos consciência de que a construção da sociedade pluralista exige a presença crítica da educação católica nas áreas culturais de ponta, por exemplo, nos M.C.S. e na informática

A Associação de Educadores Católicos defendeu o subsídio público para a educação católica. Ela defendeu a gratuidade do ensino de I grau para todos, mas queria igualdade na distribuição do orçamento público, entre as escolas públicas e as escolas católicas de II grau e de ensino superior; propõe que estes recursos sejam repassados diretamente ao aluno, na forma de crédito educativo, através de bolsas de estudo e de programas de distribuição de livros didáticos. Segundo D. Luciano Mendes de Almeida, secretário-geral da CNBB, a “nova Constituição do país deverá não só garantir a exclusão de estatização da cultura e do comércio do ensino mas colocar o Estado a serviço da sociedade livre e democrática, concedendo a todos o direito à educação, condições e meios para que isto se realize, orçamento adequado, salário profissional digno, aperfeiçoamento do professorado, participação responsável dentro da instituição. Será preciso, sobretudo, reconhecer o direito de educar das comunidades e grupos de organizar escolas próprias, a partir de seus valores e concepções de vida, assegurando

especialmente a educação religiosa, nas mesmas condições em que propicia o acesso às escolas instituídas pelo Estado”¹.

A AEC procura distinguir “escola estatal”, “escola pública”, “escola particular” e “escola democrática”. Para ela o confronto “escola pública – escola particular” está “superado”, “como todo embate ideologizado”, “é uma simplificação que, além de não ser adequada à realidade, não ajuda em nada no sentido de avançar a proposta de democratização do ensino”.² Para provar esta tese, a entidade apresenta dois quadros onde, segundo ela, as características de uma “escola pública” são mais identificáveis em algumas escolas vistas como “de propriedade particular”:

QUADRO I

PROPRIETARIEDADE ESTATAL	FONTE DE RECURSOS	ADMINISTRADA EM FUNÇÃO DE	CRIADA A PARTIR DE	APLICAÇÃO DE RECURSOS	ABERTURA À COMUNIDADE LOCAL
federal estadual municipal	<i>Públicos:</i> i.e, captados do público através de impostos e administrados pelo poder público	interesse público interesse particular (de pessoas, partidos, políticos...)	iniciativa do governo em determinado momento iniciativa de grupos particulares e depois assumida pelo governo	De conhecimento do público, com participação da comunidade Decisão de esferas burocráticas, distantes e alheias à comunidade	Instalações à disposição da comunidade local. Centro de vida comunitária Total fechamento com cercas e vigias. Só aberta para as aulas no período de aula.
PARTICULAR de pessoas grupos econ. instituições associações sindicatos igrejas patronatos fundações	<i>Particulares:</i> obtidos através de anuidades pagas pelos alunos, por doações ou outras formas <i>Públicos:</i> i.e, captados do público através de impostos repassados via Estado <i>Mistos</i>	interesse público interesse particular	 iniciativa não-estatal	De conhecimento do público com participação da comunidade Decisão exclusiva do “proprietário” em função de seus interesses e de maior lucro	Instalações à disposição da comunidade local. Centro de vida comunitária Total fechamento com cercas e vigias. Só aberta para as aulas, para os alunos pagantes...

QUADRO II

PROPRIETARIEDADE	ESCOLHA DOS PROFESSORES	SELEÇÃO DE ALUNOS	PARTICIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE	PARTICIPAÇÃO E SISTEMA DISCIPLINAR	QUALIDADE DO ENSINO
ESTATAL federal estadual municipal	Pública: onde todos têm as mesmas oportunidades	Pública: onde há igualdade de oportunidades para todos	Democrática e participativa	Autoritária	Excelente Boa Regular Péssima
	Particular: em benefício de alguns; por indicação de pessoas	Selecionada ou particular: ingresso com critérios selecionadores e excludentes	Autoritária e impositiva	Democrática	
PARTICULAR de pessoas grupos econ. instituições associações sindicatos igrejas patronatos fundações	Pública: onde todos têm as mesmas oportunidades	Pública: onde há igualdade de oportunidades para todos	Democrática e participativa	Autoritária	Excelente Boa Regular Péssima
	Particular: em benefício de alguns; por indicação de pessoas;	Particular: ingresso com critérios selecionadores e excludentes	Autoritária e impositiva	Democrática	

Ainda D. Luciano M. de Almeida, “neste momento, além do esforço para garantir salários dignos ao professorado, é preciso também refletir sobre a continuidade das escolas particulares. A existência da escola particular ajuda a compreender melhor não só o direito de receber educação mas o direito de educar. É à sociedade que compete ser sujeito coletivo deste direito e de utilizar a mediação do Estado para colocá-lo em prática”³. E continua: “Todos têm o direito inalienável não só à instrução mas a uma educação escolar plena e de qualidade, incluindo, portanto, valores morais e religiosos. A sociedade deve

garantir a concretização destes direitos, assegurando que as famílias, comunidades e grupos culturais possam optar por uma educação compatível com seus princípios e valores de vida. Isto significa que se o Estado deve oferecer uma rede competente de escolas, por outro lado, é inadmissível o monopólio estatal do ensino por ser incompatível com a sociedade pluralista e democrática” (idem).

As posições da Igreja Católica, ao nível superior, dentro do mesmo quadro de referência, são defendidas pela ABESC (Associação Brasileira de Ensino Superior Católico).

5. A CRISE ESTRUTURAL DA ESCOLA CONFSSIONAL E SUAS SAÍDAS

As escolas católicas no Brasil, principalmente as escolas superiores, estão numa profunda *crise estrutural*: trata-se de uma opção entre ricos e pobres, entre aqueles que podem pagar o ensino e aqueles que não podem. No fundo, trata-se de uma verdadeira luta interna de interesses de classes, entre uma *Igreja popular e uma Igreja burguesa*. As pomposas declarações de “opção pelos pobres”, depois de Medellín (1968) não têm nada a ver com a clientela rica que frequenta as escolas religiosas, em sua grande maioria.

Esta é uma questão que a igreja deverá resolver, se quiser ser fiel aos seus princípios.

Mas há outro problema: o de suas instituições. Criada pelo antagonismo interno, quando estas se democratizam, entre os interesses de seus docentes e funcionários, reivindicando melhores salários e melhores condições de trabalho, e os interesses dos alunos exigindo diminuição dos índices de reajuste de suas mensalidades. A escola privada confessional não poderá ministrar uma boa qualidade de ensino contando apenas com as anuidades de seus “clientes”.

A *saída* para esta crise tem sido defendida através de diferentes teses:

1º) Racionalizar a administração da escola católica procurando ampliar a sua receita e diminuir a sua despesa. Na prática, isto significa aumentar as anuidades escolares, ampliar o número de alunos por classe e arrochar o salário dos docentes. Tal escola confessional em nada se distingue das escolas estritamente empresariais, geridas pela lógica do lucro. E, diga-se de passagem, as escolas católicas que adotaram esta solução são a grande maioria.

2º) A segunda solução para a crise significa o fechamento da instituição (ou a sua venda), usando as construções escolares para outras atividades eclesiais.

3º) Recentemente, e sobretudo a partir das reuniões da AEC e da ABESC, esboçam-se alternativas ainda não implantadas e que procuram uma saída para o ensino confessional que não seja a da mercantilização nem a extinção.

Para ilustrar essa terceira tese, apresentamos duas propostas cujo debate apenas se inicia.

A) Transformar todas as escolas em escolas públicas

No XII Congresso Nacional da Associação de Educação Católica (AEC), realizado em Brasília, em julho de 1986, o Deputado Plínio Arruda Sampaio apresentou para debate sua proposta de “educação livre e gratuita em todos os níveis”.

Para ele o debate atual se trava entre duas posições extremas: a dos defensores da escola pública e a dos defensores da escola privada. “Uma análise mais profunda, contudo, identificará posições bastante diferenciadas em cada um dos dois lados”, afirma ele. E continua: “Entre os defensores da escola pública, encontram-se os que vêem nessa fórmula o único meio concreto (nas condições reais do nosso país) de assegurar igual oportunidade de ensino a todos os jovens – corolário inseparável de uma concepção democrática da nossa sociedade. Mas, ao lado desses democratas convictos, alinham-se os intolerantes, que desejam uma educação estatal para impor a ideologia do Estado, para contraditar valores éticos e religiosos que consideram anacrônicos; e também os que desejam o monopólio estatal do ensino por motivos corporativistas, ligados às aspirações dos funcionários dos sistemas oficiais de ensino.

Entre os defensores da escola privada, há os que defendem a coexistência dos dois sistemas com o objetivo exclusivo de preservar o pluralismo e de impedir que a ideologia subjacente a toda organização estatal seja a única a ser apresentada à juventude. Mas, ao lado desses democratas, há os que defendem a escola privada, porque, nas condições concretas do nosso país, ela constitui um dos fatores da manutenção de um quadro de disparidades econômicas e sociais, de privilégios e subsídios indevidos do Estado às camadas mais ricas; e há também os que defendem a escola privada, porque vêem nela um

excelente filão para aplicação de seu dinheiro no ‘negócio’ das arapucas educativas”.

O que Arruda Sampaio propõe é “um entendimento entre os que abraçam hoje posições distintas, em razão, contudo, de uma mesma preocupação: a democracia”.

Sua proposta se baseia em *quatro premissas*:

1ª) *O direito à educação* em uma sociedade democrática que ele considera sob dois aspectos: “o direito de todos os brasileiros de receberem uma educação adequada” e “o direito a um ensino livre não sujeito a uma única ideologia oficial”.

2ª) *A falácia do sistema de mérito* no sistema educacional brasileiro. Para ele as atuais provas de seleção para a admissão dos alunos no ensino superior “favorecem os filhos de famílias de rendas mais elevadas e penalizam os filhos de famílias mais pobres”.

3ª) *Necessidade de tornar público todo o sistema de ensino*. Para ele, a única solução para a falácia do sistema de mérito e para a democratização do ensino é entregar esta tarefa ao Estado.

4ª) *Necessidade de assegurar a liberdade de ensino*. Para ele todo Estado tem uma ideologia subjacente e a democracia é um regime de liberdade. Portanto, “em um regime democrático”, os vários segmentos sociais, os vários grupos religiosos devem ter o direito de organizar suas escolas e de transmitir aos jovens seus valores, suas crenças, suas concepções de mundo. Ora, se a educação for inteiramente estatizada, será impossível respeitar esse direito, pois, como vimos, todo Estado tem uma ideologia subjacente e esta opção ideológica reflete-se necessariamente em sua ação.

Nos Estados que adotam uma posição liberal em relação a este problema, a solução tem sido a de permitir a coexistência de escola pública e escola particular. No caso brasileiro, como se analisou anteriormente, essa dicotomia pode resolver o problema da liberdade de ensino, mas não soluciona o outro aspecto da questão: o da democratização do ensino, ou seja, a igual oportunidade de educar-se.

Baseado nessas premissas, Plínio de Arruda Sampaio propõe uma mudança do sistema educacional brasileiro dentro de um prazo “razoável” (cinco a dez anos), baseada no princípio a ser estabelecido constitucionalmente de exclusão das “atividades educativas da economia capitalista. Não poderá haver investimento privado, lucro e acumulação de capital como decorrência da atividade de prestação de

serviços de educação. O Estado brasileiro assumiria, integralmente, essa atividade. Trata-se de um serviço público, um serviço que, por excelência, não pode depender das oscilações de um 'mercado', das perspectivas de lucro e de manobras necessárias à acumulação do capital. No Brasil, a educação sairia do mercado capitalista."

Sua proposta não significa "estatização" de todas as escolas. Para ele, "a fim de assegurar o pluralismo ideológico e religioso, o Estado teria a obrigação de delegar a realização dessas atividades educacionais a comunidades de educadores (professores, funcionários, pais e, na universidade, alunos)... Desse modo, o sistema estatal de ensino contaria com escolas leigas e escolas confessionais, escolas baseadas em concepções ateístas, materialistas, marxistas, capitalistas, espiritualistas, positivistas, católicas, evangélicas, sem perder o caráter público que garante a igualdade de oportunidade para todos os jovens".

Para que um sistema assim concebido pudesse funcionar:

a) *os custos da educação* seriam assegurados integralmente pelo Estado. Não haveria "ensino pago". Isso significaria que o orçamento da educação precisa ser exponencialmente elevado; "o sistema de ensino deveria ser financiado por um imposto especial, fixado de acordo com o nível de renda das pessoas. Os que ganham muito pouco não deveriam pagar esse imposto. Mas receberiam educação gratuita do Estado (abrangendo escola e manutenção) e, se tiverem mérito, seguirão toda a carreira escolar até a cúpula da pirâmide educacional. Os que têm pouco, pagarão pouco e os que têm mais, pagarão progressivamente mais, segundo sua riqueza e renda. De que maneira? Não através de mensalidades ou anuidades escolares, mais através de um imposto federal, cujo projeto se destinaria exclusivamente ao financiamento dos gastos em educação e que seria cobrado de maneira progressiva (no estilo do imposto de renda) de todas as pessoas físicas e jurídicas, uma vez que a educação é algo que interessa a todos. O produto desse imposto deveria ser distribuído por um Fundo Educacional para:

- gastos das escolas da rede centralizada (primária, secundária, técnica, superior - municipal, estadual, federal);
- gastos das escolas da rede delegada;
- gastos de bolsas de estudo;
- gastos de construção, manutenção e equipamento das instalações escolares.

b) o *sistema de mérito*, supondo-se a homogeneização das escolas e da remuneração dos professores, consistiria num sistema de exames que assegure igualdade de condições a todos os competidores, “um sistema oficial de exames de aferição da capacidade, ao qual se submetem todos os alunos de todas as escolas. O prosseguimento da carreira escolar dependeria sempre do resultado desses exames”.

c) o *sistema de ensino* estaria integrado por representantes de amplos setores sociais e formado por órgãos normativos (MEC, Secretarias de Educação e Reitorias de Universidades) e executores (fundos estaduais e municipais e estabelecimentos de ensino). Tanto as escolas da “rede centralizada” (estatal), como as da “rede delegada” (privada), solicitariam dos fundos recursos para suas atividades: “de acordo com a natureza da escola e o número de alunos, o fundo destinaria recursos àqueles que satisfizessem os requisitos legais”.

Para o autor desta proposta, “isto possibilitaria o surgimento de escolas dos mais diversos tipos: agnósticas, atéias, liberais, confessionais, favoráveis ao capitalismo, ao socialismo, ao monarquismo. Só não se admitiriam, por ferir a Constituição, escolas racistas, fascistas ou voltadas para a pregação totalitária.”

Enfim, a proposta Arruda Sampaio representa uma verdadeira “saída” para a escola confessional (principalmente a católica). Ela tem o mérito de ser a única que se apresenta de forma elaborada e não apenas através de uma simples declaração de princípios. Mas não foi suficientemente debatida pelas outras forças políticas da sociedade civil dos trabalhadores em educação. Pela sua importância e originalidade, cremos que ela voltará ao debate.

B) Criar escolas públicas não-estatais

Luiz Eduardo W. Wanderley, conhecido educador engajado no movimento de educação popular e ex-reitor da PUC/SP, encontrava-se diante da mesma “crise”, mas propôs uma outra “saída”, sob a mesma forma: a “publicização” de toda a educação. No caso da PUC/SP, ele propõe que, inicialmente, a mantenedora (Arquidiocese de São Paulo) abra mão da propriedade exclusiva da universidade para associar-se à comunidade (professores, alunos e funcionários) e ao Estado. A universidade se constituiria, provisoriamente, numa *empresa mista*. A PUC seria leiga (aliás, a “laicidade” já é uma conquista). Na forma da lei, manteria a liberdade de ensino religioso. O Estado não se oporia à

existência de uma Faculdade de Estudos Religiosos. A Universidade de Genebra, mantida pela República e Cantão de Genebra (Suíça), mantém uma conhecida Faculdade de Teologia freqüentada por alunos que vêm de várias partes do mundo, inclusive, dos países socialistas.

A diferença da proposta anterior é que Wanderley procura iniciar o debate da relação entre ensino público e ensino privado a partir da análise da *questão da propriedade* e dos conflitos entre capital e trabalho.

Na greve dos professores e funcionários da PUC/SP de setembro de 1985, Wanderley afirmava que ela havia trazido à tona, com clareza, “as contradições que perpassam essa instituição na presente conjuntura econômica e política do país, também de crise estrutural acentuada. Antes de tudo, pelo antagonismo, de um lado, dos interesses dos docentes e dos funcionários, reivindicando salários justos, melhores condições de trabalho e a elevação da qualidade acadêmica e funcional da universidade e, de outro lado, os interesses dos alunos que não podem ser onerados com os custos do ensino e exigem diminuição nos índices de reajuste das mensalidades. E além disto, pelo antagonismo da defesa do ensino público e gratuito como dever do Estado e direito do cidadão, numa instituição privada que presta um serviço de educação de interesse público”⁴.

A crise do ensino católico não é conjuntural. É estrutural. É nesta direção que está o “desafio”. O caso da PUC/SP, que ainda está em discussão, é particularmente revelador desta crise estrutural. Trata-se de repensar a própria concepção da educação confessional. Todas as instituições católicas que incentivarem a *democratização*, como o caso da PUC/SP, acabarão nesta crise.

O que fez a PUC? É uma instituição que, segundo Wanderley, “num processo de consolidação progressiva de avanços acadêmicos, estimulou e continua estimulando o ingresso e mobilidade na carreira docente, titulando seus professores, financiando pesquisas, modificando e aperfeiçoando cursos, inovando metodologias e técnicas pedagógicas, aumentando os contratos de trabalho de tempo integral e parcial, desenvolvendo cursos de extensão e especialização de nível, estimulando serviços à comunidade externa” (idem). Poucas universidades confessionais têm seguido este caminho.

Mas ela ficou conhecida muito mais pelo seu processo de democratização: “atuação destacada das associações, especialmente a mobilização e conscientização crescentes dos funcionários; eleições em

todos os níveis com a participação dos três segmentos (sendo duas delas para reitor); comissão paritária constituinte, para a elaboração dos estatutos; colegiados superiores com composição paritária; acordos coletivos entre a reitoria e as associações dos docentes e funcionários” (idem).

Como toda instituição superior que deseja alcançar um alto grau de qualidade de seu ensino, sua pesquisa, extensão e educação e formar homens competentes e críticos – “capazes de intervir positivamente na realidade e atuar no sentido das transformações estruturais inadiáveis em função do atendimento dos interesses das maiorias” – a PUC/SP não conseguirá concretizar seus ideais sem o concurso do Estado.

Por isso, a posição da reitoria é de que a PUC deva receber “verbas públicas orçamentárias”. 1º) porque ela presta um “serviço educacional público”; 2º) porque ela gere “democraticamente seus recursos, permitindo um controle efetivo tanto do poder público como da sociedade civil”.

Para Wanderley “não podemos confundir o *público* com o *estatal*. O Estado brasileiro é privado, pois defende os interesses das classes dominantes. Não é um Estado público e sim particular. É possível então que existam escolas particulares que prestem serviços de interesse público, desde que atendam aos interesses da maioria da população... Hoje, o Estado todo-poderoso descolou-se da sociedade, vinculando-se à famosa tríade estatais, burguesia nacional e burguesia internacional. Transformou-se num Estado transnacionalizado, que responde muito aos interesses do capital internacional, do que aos do próprio capital nacional. Só uma sociedade civil forte e organizada será capaz de controlá-lo, através dos mecanismos normais da política, transformando-o num Estado democrático, nacionalizado”⁵.

Wanderley divide as escolas particulares em dois blocos: “as que se regem pela lógica do lucro e as sem fim lucrativo. As primeiras são a maioria, não têm direito de receber verbas públicas, pois fazem do ensino uma mercadoria. Mas as particulares sem fins lucrativos podem receber verbas públicas, desde que sejam democráticas e mantenham um alto padrão de ensino e pesquisa, caracterizando-se como serviço de interesse público. E se os recursos investidos são geridos democraticamente pela comunidade, que controla as verbas, estas escolas tornam-se públicas, também. É preciso que, na hora da briga, a PUC de São Paulo e algumas outras poucas escolas confessionais de boa

qualidade não sejam equiparadas às particulares regidas pelo lucro” (idem).

C) Publicização versus estatização

Tanto a proposta de Arruda Sampaio quanto a proposta de Wanderley, ambos ligados à Igreja Católica, são questionadas pelos históricos defensores da federalização do ensino público superior. É uma questão que supõe todo um debate sobre o papel do Estado na estratégia para o socialismo, na relação entre o público e o popular, na questão da autonomia, etc.

Todas estas questões deveriam emergir no Congresso da PUC de São Paulo, programado para o final de abril de 1987, para o qual várias teses foram escritas, mas acabou não se realizando. Eis algumas dessas teses:

1ª) *Reestruturação jurídica de uma nova fundação.* A “saída” da PUC seria transformar a estrutura jurídica da universidade transformando-a numa fundação, cujo parâmetro seria a Fundação Anchieta, criada pelo governo do Estado de São Paulo. A universidade se desligaria da atual fundação ganhando autonomia, independência econômica e financeira, sendo mantida com recursos públicos estaduais, reduzindo custos para os alunos. Esta seria uma proposta de *estadualização da universidade*.

2ª) *Ensino público e gratuito para a PUC.* Muitos docentes, funcionários e alunos da universidade pensam que um passo adiante no projeto educacional da PUC, que defende o fortalecimento das universidades públicas e a democratização do ensino, seria a *federalização* da PUC. É o Estado que deve arcar com os custos e garantir as condições materiais da produção e difusão do conhecimento e da educação, em todos os níveis.

3ª) Outras propostas que têm também sido discutidas, entre elas a venda da PUC à UNESCO, a racionalização da PUC, através de uma melhor gestão de seus recursos, iniciada por uma auditoria geral (é a saída “empresarial”).

Há também os que defendem a “volta às origens” do caráter evangélico da instituição, isto é, voltar a ser estritamente “católica”. Não faltam aqueles que propõem colocá-la à venda pelo melhor preço. Em época de crise tudo é válido!

Em junho de 1987 duas propostas (estadualização e publicação) acabaram sendo votadas em plebiscito pela comunidade universitária. A “estadualização” acabou recebendo dois terços dos votos. A proposta foi encaminhada por “resolução” de professores, alunos e funcionários, enquanto a reitoria encaminhou a proposta derrotada. A proposta de *estadualização* era a seguinte:

1. A crise da PUC/SP é estrutural e suas raízes estão no seu caráter privado. Atualmente, o impasse financeiro e a desagregação da universidade chegaram ao seu limite máximo. Portanto, a solução também deve ser de caráter estrutural.

2. A transformação da PUC/SP em uma universidade pública e gratuita preenche esta necessidade. De um lado, resolve a sua contradição básica de escola particular com pretensão não mercantilista e evita a saída privatista para a crise; de outro, desenvolve as condições de defesa da ampliação da rede pública de III grau.

3. A estadualização é a via que apresenta as melhores condições conjunturais para a organização de amplo movimento de defesa da sua concretização. Dois elementos confirmam esta constatação: a) o interesse explícito do reitor da UNESP em dispor condições para a encampação da PUC/SP como um todo; b) a necessidade objetiva da UNESP de se expandir e se implantar na Capital do Estado. Por si só esses dois aspectos facilitam a defesa da estadualização junto ao governo do Estado.

4. A estadualização em si mesma não é a solução definitiva, mas será o primeiro passo determinante, no sentido progressivo da superação da crise da PUC/SP. Isto porque a luta pela elevação da qualidade de ensino e ampliação da democracia na universidade está colocada também no quadro das escolas públicas. Entretanto, como passo inicial, a estadualização da PUC/SP é decisiva para a defesa real da educação e da sua democratização, ao contrário da mercantilização e do subsídio governamental para a escola privada.

5. A estadualização da PUC/SP será o resultado de uma profunda mobilização dos seus três setores: estudantes, professores e funcionários. Em torno dela, coloca-se a necessidade de organização de uma campanha política, interna e externa, envolvendo entidades de classe, partidos, personalidades democráticas e, fundamentalmente, a população.

6. Feita a escolha da proposta de estadualização, caberá ao movimento estruturar suas instâncias organizativas de campanha, como os comitês de mobilização, divulgação, etc. Uma das instâncias essenciais a ser organizada é a comissão de encaminhamento da proposta junto à UNESP e ao governo, devendo estar subordinada às decisões do movimento e ligada à coordenação deste.

Em artigo publicado em maio de 1987 no jornal da PUC/SP, *Porãduba*, Luiz Eduardo W. Wanderley expõe os motivos que o levaram a defender a *publicização* da PUC/SP:

1. *Competência*. Contamos em nossos quadros com professores de reconhecida competência, situados em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Há uma constante progressão na carreira de magistério. Estimulamos a titulação, apesar de estarmos aquém do desejado por falta de recursos. Apoiamos a pesquisa individual e coletiva, na graduação e com expansão progressiva na pós-graduação. Várias faculdades fizeram reformas curriculares, objetivando melhor qualificação e adequação à realidade social. A política de prestação de serviços passa por uma reorientação que a integre organicamente com o ensino e a pesquisa.

A competência foi reforçada com a luta pela autonomia universitária que nos permitiu inovar na estruturação acadêmica, na composição de órgãos deliberativos, que permitiu acolher professores cassados das universidades estatais, e assegurou ampla liberdade de opinião em todas as atividades, sem nenhuma interferência externa ou das direções sobre orientações doutrinárias e filosóficas de professores e cursos.

2. *Democratização do acesso.* Tem aumentado, nos últimos anos, o número de alunos assalariados ou filhos de trabalhadores na instituição, alterando o perfil do alunado. Considerando esta situação e a necessidade de maior democratização no acesso, estão em andamento estudos sobre o nosso vestibular.

3. *Avanços no processo de democratização.* O processo foi iniciado pela atuação decidida dos docentes, dos estudantes e, num segundo momento, dos funcionários, e implementado paulatinamente, com destaque para a atuação das suas associações. Ele passou inicialmente pela participação conjunta de docentes e discentes em alguns cursos e departamentos e foi crescendo até a eleição do reitor em 1980. O grão-chanceler, D. Paulo Evaristo Arns, teve papel importante no processo ao solicitar da comunidade ampla consulta, objetivada em eleição. Na seqüência, admitiu-se também eleições para chefias de departamentos, faculdades e centros, sempre com a nomeação dos mais votados. Houve uma segunda eleição para reitor em 1984.

Uma comissão constituinte formada de representantes dos três segmentos elaborou um novo estatuto que, entre outras coisas, procurou garantir esse mecanismo e inovar na representação e na participação nos colegiados superiores. Em fins de 1985, antecipando a normatização estatutária, iniciou-se uma experiência paritária (gestão de professores, alunos e funcionários) nesses colegiados. Ela era ousada e arriscada, tendo em vista o mérito da proposta em si, a falta de padrões análogos em outras instituições nacionais e as resistências de boa parte dos professores. Numa primeira avaliação, a experiência trouxe pontos positivos e interrogações que estão esperando um escrutínio rigoroso, feito com sabedoria.

A democratização interna manifestou-se também na luta corajosa contra o regime pós-68, ao não aceitar a aplicação de penalidades sobre os alunos, ao ceder seus espaços para reuniões de movimentos populares e liberais democratizadores, ao permitir a realização da Reunião Anual da SBPC (1979) e da UNE (1977). Essa posição libertadora, inerente à sua missão de autonomia e liberdade cultural e política, lhe valeu a oposição das autoridades governamentais e educacionais, com os efeitos conhecidos (invasão do campus, pressões políticas, incêndio de parte do TUCA).

4. *O controle de recursos* foi desenvolvido pela política de implementar orçamentos-programa para as unidades acadêmicas, cujas diretrizes econômico-financeiras são analisadas e elaboradas por um órgão colegiado constituído de membros dos três segmentos (Conselho de Administração e Finanças), que tem acesso a todas as informações necessárias.

5. *Atividades que direcionam para a função pública.* A PUC/SP forma normalmente professores que vão trabalhar na rede pública. Ela vem preparando mestres e doutores para o sistema público estatal de todo o país (universidades e institutos isolados federais, estaduais e municipais). Alguns programas de pós-graduação em determinados estados foram constituídos com professores formados em nossa universidade, na totalidade ou em boa parte dos quadros constitutivos. Nessa perspectiva, tem havido também preparação de professores para o I e II graus, por meio de cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento. Diversos docentes pesquisadores e técnicos participam diretamente da administração pública (governo e empresas) e prestam assessorias aos governos,

principalmente a nível federal e estadual. Por meio do Escritório de Projetos e Convênios desenvolvemos vários projetos de prestação de serviços a secretarias de governo.

Alguns dias antes de ser indicado para novo ministro da Fazenda, um antigo aluno da PUC, Luiz C. Bresser Pereira veio em apoio da tese da “publicização”, de uma “universidade pública não estatal”. Para ele a “instituição pública não estatal é uma fundação cujo conselho de administração, que contém o poder efetivo sobre ela, é formado por representantes natos de órgãos do Estado, de entidades da sociedade civil e de representantes eleitos de professores e funcionários, com clara minoria de membros eleitos pelo próprio conselho”⁶.

Os professores, desejando a “estadualização”, buscavam a estabilidade e os benefícios do funcionalismo público, e os alunos, o ensino gratuito. O resultado da consulta já era esperado.

No início de agosto de 1987, o Grupo de Estadualização da PUC já havia formulado um projeto de incorporação pelo Estado, por etapas, quando Dom Paulo Evaristo Arns voltou atrás não admitindo “nem mesmo a hipótese de espoliação da PUC pelo Estado”. Segundo o arcebispo, a estadualização significaria a extinção da PUC. As comunidades da Igreja desejam que a PUC se torne um centro de formação de lideranças cristãs.

As declarações de D. Paulo mudaram a posição da reitoria, pondo fim à luta pela estadualização.

Em fevereiro de 1988, a Reitoria da PUC propôs à USP um convênio com vistas a torná-la “semipública”: a PUC receberia verbas públicas em troca de prestação de serviços ao Estado sem perder sua autonomia. A crise estrutural continua.

6. POSIÇÃO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (FENEN)

Como afirma Cury⁷, “parece-nos que a hegemonia no interior das escolas privadas não é detida pelas escolas confessionais. Parece-nos que esta liderança é garantida pela FENEN”. Liderando o privatismo e a concepção empresarial da escola, a FENEN, segundo Cury, argumenta em favor da escola privada dirigindo seu discurso prioritariamente ao Estado: a escola privada “em toda a história brasileira vem prestando inestimáveis serviços públicos”; é uma escola “essencialmente pacífica”; o custo-aluno “é menor na rede privada do que na rede pública”.

Os dirigentes dos sindicatos patronais de escolas particulares sustentam que o Estado, sozinho, não consegue oferecer escolas para todos, que os pais têm direito (garantido pela Constituição) de escolher a escola que desejarem para seus filhos e, finalmente, que a escola particular tem um melhor padrão de qualidade do que a escola pública.

Essa argumentação vem sendo reforçada nos CONEPEs (Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino) e difundida pelo jornal *Educação*, órgão oficial da FENEN, editado em Brasília. Considerando a educação apenas como um investimento, a FENEN não defende propriamente uma proposta de escola. Ela representa 24 sindicatos existentes no país de mantenedores e proprietários de escolas particulares que defendem interesses econômicos, representando 35 mil escolas privadas e cerca de 6 milhões de alunos.

No “Manifesto da Escola Particular”, aprovado pelo XIX Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (XIX CONEPE), organizado pela FENEN e realizado em Belém de 28 de outubro a 1º de novembro de 1983, os participantes (aproximadamente 1500) reafirmaram a posição do setor de que é “indispensável a presença da rede particular no sistema educacional” para assegurar o “pluralismo de pensamento”. Segundo os mesmos, a liberdade de ensino é “sagrada” da mesma forma que a organização dos partidos políticos e a liberdade de imprensa.

Argumentam os estabelecimentos particulares de ensino que a escola particular “é pioneira na implantação dos serviços educacionais” do país, que “apresenta um custo-médio por aluno bem menor que o do Estado”, que “oferece ampla gama de opções para a livre escolha do educando”⁸. E conclui tornando pública sua posição:

1º) em defesa da manutenção da liberdade de ensino, em contraposição à escola única, característica dos regimes totalitários;

2º) intransigentemente contrária à estatização do ensino, inaceitável numa sociedade democrática e pluralista;

3º) favorável à educação que respeite a individualização de cada aluno e que reconheça o primado da criatura humana sobre o Estado e sobre o coletivismo despersonalizante, sem prejuízo de sua integração no contexto social;

4º) contra o uso, nos sistemas de ensino, dos cargos de direção ou da ação docente para o exercício de doutrinação político-ideológica antidemocrática;

5º) pelo atendimento prioritário e urgente ao ensino de I grau, ao ensino pré-escolar e ao menor abandonado;

6º) em oposição a quaisquer medidas que visem à redução ou extinção de bolsas do salário-educação – cujos recursos têm origem, também, na iniciativa privada – ou do

financiamento do crédito educativo, bem como contra a fixação dos valores das bolsas de estudo do Poder Público em níveis inferiores aos do custo do ensino;

7º) favorável à racionalização dos gastos com educação, incluído o uso da capacidade ociosa das escolas da rede oficial e da particular;

8º) contra quaisquer medidas que objetivem a limitação da livre iniciativa na prestação de serviços educacionais;

9º) pela continuidade do sistema de fixação dos encargos educacionais, como a democrática participação de representantes da Família, do Magistério, da Escola Particular e do Poder Público;

10º) reivindicante do amparo técnico e financeiro do Estado, em obediência ao preceito constitucional, e de sua adequada participação nos órgãos colegiados educacionais nos níveis municipal, estadual e federal, proporcionalmente ao significado de sua participação no atendimento à população escolarizada;

11º) pelos incentivos fiscais, estimuladores do investimento em educação;

12º) favorável a toda forma de educação que represente adesão a um modelo brasileiro, com filosofia de educação ajustada à nossa realidade e fundada nos valores permanentes da nossa nacionalidade, sem discriminação entre ricos e pobres e sem distinção entre escola oficial e escola particular, confessional ou leiga.

Na abertura deste Congresso, Roberto Dornas, presidente da FENEN, invocando João Paulo II, advertiu os presentes de que hoje “os pobres são usados como pano de fundo para se conseguir a implantação de ideologias e regimes que destroem a individualidade, em favor de uma coletivização... Fala-se numa sociedade pluralista, na variedade de opções, na igualdade de condições. Todavia, tomam-se medidas que forçam a estatização do ensino, escancarando vias para a escola única oficial, característica dos regimes totalitários”.

No que se refere ao ensino superior privado, as posições da FENEN são defendidas também pela ABM (Associação Brasileira de Mantenedoras), presidida pelo Prof. Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, embora seja uma entidade independente daquela.

De 6 a 9 de julho de 1987, apoiados pelo FENEN, o SIEESP (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo) e a FAEPLA (Federação das Associações Educativas Privadas Latino-Americanas) realizaram, em São Paulo, a *IV Jornada Latino-Americana de Educação*, com a presença de mais de duas mil pessoas.

Este congresso defendeu a tese da “liberdade de ensino”, isto é, o direito das empresas privadas atuarem na esfera educacional. Dom Luciano Mendes de Almeida, Presidente da CNBB, na ocasião, voltou a defender suas posições, dizendo que “é fundamental superar o monopólio estatal sobre a educação”, porque “as escolas administradas pelo

Estado se tornaram dependentes das opiniões e ideologias dos dirigentes políticos”. Defendeu os subsídios estatais para as instituições privadas de ensino que chamou de “instituições públicas não estatais”.

A tônica deste congresso foi a de que a “liberdade de ensino” é necessária para que um país seja democrático e que nos países totalitários a educação é “uniforme” e “formam pessoas que não pensam criativamente”.

7. QUEM DEVE PAGAR PELO ENSINO?

Em novembro de 1983, no 1º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABM) realizado em Brasília, os empresários da educação buscavam novos incentivos fiscais que permitissem às pessoas físicas aplicar em atividades educacionais parcela dedutível do seu Imposto de Renda. Sugeriram o financiamento da Educação brasileira sob a forma de poupança análoga ao do Sistema Financeiro da Habitação: “Será cada vez mais dentro das aplicações a longo prazo, em depósitos para a educação futura, que se encontrará a escala e a pertinência necessária ao enorme esforço de investimento que reclamam as projeções do crescimento universitário neste quarto de século”, afirmava documento distribuído sobre *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior: uma nova postura do setor privado*.

Após o Plano Cruzado II (novembro de 1986), a FENEN tem-se debatido pela elevação das anuidades escolares e rejeição dos índices propostos pelo governo, ameaçando retardar a abertura do ano letivo de 1987 como estava previsto anteriormente.

Apesar das freqüentes queixas das escolas particulares, o ensino particular representa hoje um florescente mercado, onde o “cliente”, como é chamado o aluno, chega a pagar elevadíssimas taxas: “os alunos reclamam e suas entidades representativas, como a União Estadual dos Estudantes (UEE) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), articulam campanhas de boicote contra os aumentos, mas nada disso, nem mesmo os mecanismos oficiais de controle, como o Conselho Federal de Educação, tem freado a escalada dos preços do ensino superior”⁹.

Os lucros dessas empresas são cuidadosamente escondidos. A *Folha de São Paulo* de 30 de abril de 1981 denunciou uma grande instituição de ensino de São Paulo que para pedir ajuda ao MEC apresentou um balanço e, no mesmo exercício financeiro, para prestar

contas, apresentou um balanço diferente. Muitos proprietários de escolas “sem fins lucrativos”, não podendo, sob essa condição, perceber salários, acumulam cargos de diretores dessas escolas. Segundo a mesma *Folha*, “dos 10 sócios-proprietários da Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC), de São Paulo, oito são diretores das faculdades mantidas pela instituição.” Essas instituições se queixam de que o governo não ajuda e de que as mensalidades não cobrem as despesas, mas não é fácil saber das mantenedoras o quanto arrecadam e onde são aplicados os recursos provenientes das anuidades. Há exceções, evidentemente. Poucas. A Federação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (FETEEC), entidade de professores e funcionários, tem procurado se representar em órgãos colegiados, como a Comissão de Encargos Educacionais do CFE (Conselho Federal de Educação) para quebrar esse “segredo orçamentário” dos empresários do ensino.

Apesar da crise econômica, as famílias de classe média continuam “investindo” em educação, mantendo seus filhos em escolas pagas, muitas vezes não tanto pela qualidade de ensino, mas por outras vantagens que a escola pública não oferece como: cursos especiais (ballet, judô, etc.), viagens e passeios, programas especiais, esporte, piscina, etc. Frequentemente os pais argumentam que, nas escolas pagas, eles podem exigir um bom padrão de ensino e que não poderiam fazer o mesmo nas escolas da rede oficial. “Um país que transforma a sua segurança em um bem vendável, diz Rubem Alves, termina por entregar-se nas mãos de mercenários. Da mesma forma, um país que define a educação como um bem vendável entrega-se a uma política cultural mercenária e suicida”¹⁰.

Quem deve pagar pelo ensino?

Essa é uma pergunta que se fez Carlos Rodrigues Brandão. É ele mesmo quem responde: “Há um consenso mais ou menos consagrado de que, em uma sociedade democrática (mesmo onde ela seja ‘relativa’), a segurança, a saúde, a educação, a assistência social, o lazer devem ser democraticamente colocados ao alcance de todos, com oportunidades pelo menos relativamente iguais de acesso, já que, pelo menos teoricamente, todos têm direitos iguais a todas estas coisas. É também consensual a idéia de que estes serviços devem ser ‘gratuitos’, porque não são ‘gratuitos’, já que as pessoas de algum modo pagam por eles, com o seu trabalho presente ou futuro, ou com os mais diferentes tipos de impostos. Se não podem ser totalmente gratuitos e igualitariamente distribuídos, que pelo menos eles sejam divididos entre os

deveres do Estado e os direitos de agentes da sociedade civil e, quando pagos, cobrados de tal modo que o preço não consagre a desigualdade. Não a consagre pelo menos nos lugares onde é desumano até mesmo imaginá-la, como nos direitos à saúde e à educação”¹¹.

Brandão não nega a liberdade de ensino. O que ele condena é fazer dele um instrumento de lucro e de exploração do trabalho e, para isso, obter ainda subsídios governamentais.

8. PROPOSTAS PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA

O CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), órgão de expressão do pensamento dos dirigentes universitários, que teve à sua frente um reitor de universidade particular e da diretoria da ABESC (Associação Brasileira de Ensino Superior Católico), abrigando em seu seio, tanto defensores da escola pública quanto defensores da escola particular, têm defendido uma visão “pluralista”, procurando cumprir sua função de órgão mediador junto aos organismos governamentais e aos diversos setores da sociedade civil, quer para ampliar as alternativas de contribuição da universidade, quer para defesa de seus interesses comuns ou obtenção do apoio necessário ao cumprimento de sua missão educativa, em todas suas dimensões”¹².

Na 37ª Reunião Plenária do CRUB, que congrega 82 reitores de universidades públicas e privadas, realizada em Campinas de 26 a 28 de julho de 1983, com a presença de mais de 70 associados, foi aprovado um “Documento Final” sobre “o papel da Universidade na Preservação e na Promoção da Cultura Nacional”, que se constitui num esforço crítico e criativo dos reitores e de especialistas convidados. É um documento extenso¹³ e vale por um programa (provavelmente o único) para as universidades brasileiras nesta década. No entanto, ele pressupõe uma ação mais coerente em torno de um projeto de universidade brasileira que discuta em profundidade a atual dicotomia entre o ensino superior privado e o ensino superior público.

Na 43ª Reunião Plenária, realizada em Salvador, no final de julho de 1986, cinco reitores¹⁴, num documento divulgado por eles, analisam a “crise da universidade brasileira” – cujos sintomas são, entre outros, “a proliferação desordenada e estimulada de universidades e escolas isoladas”, “a sistemática política do governo, especialmente nos últimos 15 anos, francamente contrária à universidade pública”, o imobilismo dos dirigentes universitários e sua crônica incapacidade de

fazer-se representar solidamente junto à sociedade civil e ao Estado” – e chamam a atenção para os seguintes pontos:

1 – O sistema universitário brasileiro não está cumprindo o papel que dele exige o momento atual, de construção de uma nação independente, democrática e justa.

2 – As políticas governamentais têm encarado a universidade brasileira como uma simples escola de III grau, destinada à outorga de diplomas pós-secundário, sem a preocupação com a qualidade e, muito menos, sem o compromisso com o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico do país, para a solução dos problemas que afetam a maioria da população brasileira.

3 – As tentativas de superação destes problemas terminam quase invariavelmente em soluções casuísticas e crescentes amarras burocráticas, que emaranham o sistema universitário, tolhem a criatividade e levam à mediocrização geral do sistema.

4 – Por outro lado, é preciso dizer que a universidade tem sido, em parte, conivente com esta situação, ao submeter-se passivamente a todas as normas e, às vezes, tentando soluções meramente corporativas que não a engrandecem perante a sociedade.

5 – A superação do impasse exige o exercício da autonomia para experimentar e inovar em suas estruturas e práticas acadêmicas, redirecionando as prioridades de cada universidade, de forma a adaptá-las à problemática regional e local.

6 – Exige também a consciência, por parte da sociedade e do governo, da importância de atribuir os recursos necessários para uma planejada renovação de recursos humanos e reequipamento material da universidade. É preciso, porém, garantir que os recursos serão canalizados para a melhoria geral da qualidade do sistema e o apoio direto a projetos que visem à superação das atuais disparidades no nível do ensino superior.

7 – Paralelamente, como forma de possibilitar a fiscalização social dos recursos que ela utiliza, a universidade deve propor sua permanente avaliação interna e externa, em todos os níveis, pela comunidade, pela sociedade civil e científica e pelas instituições governamentais.

8 – A legitimidade, a credibilidade e até mesmo a sobrevivência da universidade exigem a implantação de algumas medidas que devem ser debatidas e definidas com urgência pela comunidade universitária, pela sociedade civil e pelas instituições governamentais:

A) Suspensão imediata dos controles burocráticos sobre a universidade, adotando-se desde já um comportamento independente e ousado para forjar as reformas necessárias, com a mobilização autônoma dos recursos disponíveis, respeitando-se os critérios democráticos internos na tomada de decisões e submetendo-se à fiscalização permanente pelos diversos meios de avaliação:

B) Liberdade para contratação de professores, seguindo-se claros critérios de qualidade;

C) Alteração substancial na natureza e composição do Conselho Federal de Educação, com a imediata e ampla escolha de novos membros por parte da comunidade educacional;

D) Estabelecimento generalizado de mecanismos que garantam a participação democrática da comunidade na escolha dos dirigentes universitários em todos os níveis;

E) Fortalecimento dos órgãos colegiados mediante maior representatividade e redefinição de suas funções;

F) Redefinição de carreira do magistério de forma a privilegiar o mérito acadêmico como forma básica de ascensão;

G) Adoção de uma política salarial que permita à universidade atrair e manter pessoal de elevada qualidade;

H) Fortalecimento do sistema público de educação, tendo em vista especialmente a necessidade de integração das escolas de I e II graus com o ensino universitário.

9 – Finalmente, manifestamos nossa convicção de que a construção da universidade do futuro é tarefa conjunta de seus dirigentes e de toda a comunidade universitária – professores, alunos e funcionários – a qual conclamamos para uma mobilização generalizada pela conquista da autonomia, pela realização das reformas, pela elevação da qualidade e do nível da produção e pelo cumprimento de nossos compromissos sociais¹⁵.

Na 44ª Reunião Plenária do CRUB, realizada no início de fevereiro de 1987, em Fortaleza (CE), os reitores elegeram o reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz para presidir o conselho, por dois anos e divulgaram um documento contendo sete propostas para o Congresso Constituinte:

1º) Obrigatoriedade de ensino gratuito no I grau, sob responsabilidade do Estado;

2º) Obrigatoriedade de ensino gratuito de I e III graus, sem exclusividade;

3º) Manutenção do direito da livre iniciativa atuar em qualquer grau do ensino;

4º) Fixar a responsabilidade do Estado nas atividades ligadas à ciência e tecnologia;

5º) Garantir a autonomia das universidades;

6º) Manutenção dos percentuais mínimos de verbas para a educação definidos pela Emenda Calmon; e

7º) Necessidade do Estado garantir o desenvolvimento das atividades culturais.

A FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras) tem defendido posições próximas da proposta da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), por exemplo, na rejeição ao anteprojeto do GERES (Grupos Executivo para a Reforma do Ensino Superior), em outubro de 1986.

Na longa polêmica gerada pelo Relatório do GERES, podemos perceber (como mostra o quadro abaixo) as diferentes posições e propostas do governo, da ANDES/FASUBRA e do CRUB:

PROPOSTAS PARA REFORMA UNIVERSITÁRIA

Geres	Andes/Fasubra	Crub
Universidade como figura jurídica de direito público	Regulamentação da "autarquia especial" prevista na lei 5.540/68	Universidade como figura jurídica de direito público
Piso salarial unificado, com planos de cargos e salários diferenciados	Isonomia plena em todos os níveis, entre as universidades fundacionais e autárquicas	Isonomia plena, tomando como base os atuais salários das fundacionais
Eleição indireta de reitores, via colégio eleitoral	Eleição direta e paritária (voto ponderado)	Processo de escolha dos reitores a critério de cada universidade
Desvinculação entre ensino e pesquisa	Vinculação entre ensino e pesquisa	Vinculação entre ensino e pesquisa
Promoção dos docentes pelo mérito acadêmico	Promoção por concursos	
Avaliação das universidades pelos seus resultados	Autonomia administrativa, com prestação de contas ao Congresso	Autonomia administrativa e financeira

Fonte: Folha de São Paulo (20.11.86).

9. A POSIÇÃO DE OUTRAS ENTIDADES NACIONAIS

A defesa do ensino público não tem mobilizado apenas as entidades ligadas ao ensino. Em julho de 1982 a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) assinaram um *Manifesto* em defesa do ensino superior público e gratuito. Frequentemente essas entidades nacionais vêm a público defender a mesma posição como o apoio reiterado à proposta de reformulação do ensino superior da ANDES.

Os problemas do ensino não dizem respeito apenas aos professores e aos estudantes.

Essas entidades têm defendido em suas reuniões e congressos, notadamente o ensino superior público e gratuito baseado nos seguintes princípios divulgados pelo *Manifesto* supracitado:

- 1º) Manutenção e ampliação do ensino superior público e gratuito;
- 2º) Autonomia e funcionamento democrático da universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos;
- 3º) Estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades públicas;
- 4º) Criação de condições para a adequação da universidade à realidade brasileira;
- 5º) Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas.

Esse manifesto, intitulado “Sobre a reestruturação da universidade e em defesa do ensino superior público e gratuito”, foi também assinado pela ABE (Associação Brasileira de Educação), pelo CDDPH (Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana), pela SBF (Sociedade Brasileira de Física) e por outras entidades.

Tanto os estudantes universitários, através de sua entidade, a UNE (União Nacional dos Estudantes), quanto os estudantes secundaristas, através de sua entidade, a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), têm defendido uma “educação pública, gratuita, laica, democrática e a serviço da classe operária e dos trabalhadores e uma universidade pública e gratuita, autônoma e democrática, voltada para os interesses dos trabalhadores”.

Os secretários estaduais de educação e os secretários de educação municipal têm-se organizado, a partir de 1983, para a defesa do ensino público e gratuito, os primeiros, através do “Fórum Nacional de Secretários de Educação”, e os segundos, através de encontros de dirigentes metropolitanos e municipais de educação.

O I Encontro Nacional dos Dirigentes Metropolitanos de Educação, realizado em Recife, de 12 a 14 de março de 1986, defendeu as seguintes posições:

- 1º) O fim dos subsídios públicos à escola privada;
- 2º) A extinção do analfabetismo;
- 3º) A garantia do ensino de I grau de qualidade para todos;
- 4º) A cogestão da escola pela comunidade, atribuindo-se à primeira a responsabilidade e o direito quanto à definição do contexto curricular que lhes assegure respeito às peculiaridades locais, redefinindo a relação escola e família, na busca de integração entre as mesmas e garantindo a unidade nacional;
- 5º) A formulação de uma política educacional que, priorizando a educação básica, volte-se para os interesses das camadas populares, ao tempo que afirme e assegure sua feição unitária, pública e gratuita;

6º) A efetivação do ensino básico obrigatório, do pré-escolar à 8ª série, em suas várias modalidades, aos que dele necessitam, independentemente do fato de se encontrarem para além da faixa etária constitucional prevista;

7º) A municipalização do ensino básico enquanto instrumento de autonomia e, sobretudo, de acesso da população a uma educação de finalidade social transformadora; e

8º) A formulação de uma política nacional de valorização do magistério, direcionado para um processo permanente de formação, estabelecimento de formas democráticas de acesso e salário profissional viabilizado por recursos federais, estaduais e municipais.

As centrais sindicais, CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) têm defendido a escola pública, bem como numerosas associações profissionais – como a Associação dos Sociólogos do Brasil, e a UBE (União Brasileira dos Escritores) – e de moradores, como a FAMERJ (Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro). Para o seu presidente, Francisco Alencar, “a grande aspiração das comunidades majoritariamente pobres é aquilo que a Constituição atual, com toda a sua ilegitimidade e seus remendos, já garante: educação pública e gratuita – a qualidade não está no texto, mas fica subentendida – a todas as crianças dos sete aos quatorze anos. Este artigo é uma das letras mortas da Constituição e o que as comunidades reivindicam é o seu cumprimento”¹⁶.

As entidades nacionais de educadores, como a ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar), a CENPASE (Comissão Executiva Nacional de Presidentes de Associações de Supervisores Educacionais) e a FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) têm defendido o ensino público e gratuito.

Esta última, no XX Congresso Nacional da CPB (Porto Alegre, de 18 de janeiro de 1987), distribuiu documento defendendo:

1º) a qualificação da escola pública tendo em vista o ensino público e gratuito para toda a população;

2º) a participação com poder decisório, nas questões referentes à educação como: projeto político-pedagógico, destinação das verbas, plano de carreira, concurso público, equivalência salarial, etc.;

3º) o direito à sindicalização do funcionário público com sindicatos livres e independentes;

4º) o engajamento no movimento pró-participação popular na constituinte; e

5º) a solidariedade com todos os movimentos populares que apontem para uma sociedade mais justa e democrática como o movimento das mulheres, do negro, dos trabalhadores em geral.

10. O QUE PROPUSERAM OS PARTIDOS POLÍTICOS

Como os partidos políticos têm pensado a questão da escola pública?

Aqui é preciso distinguir os partidos que exerceram o poder nestes últimos anos e aqueles que fizeram oposição. O PDS (Partido Democrático Social), o PFL (Partido da Frente Liberal) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) não se distinguiram pela defesa da escola pública. Ao contrário, implantaram, nas duas últimas décadas, a política da privatização do ensino, apesar de, em seus respectivos programas partidários, defenderem o ensino público e gratuito.

O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) chegando ao poder, em 1985, em aliança com o PFL, até o momento não se decidiu pela escola pública, apesar de alguns setores progressistas do partido terem-se distinguido pela defesa da escola pública, nos últimos anos¹⁷.

No seu *programa básico* (p. 45), elaborado em 1980, o PMDB defende “a ampliação e a democratização das universidades oficiais, opondo-se veementemente à sua privatização” e considera “o ensino universitário gratuito como o direito a ser garantido para a população”.

Para o PMDB, “a remuneração dos professores e funcionários das universidades deve ser condigna, a pesquisa básica voltada à reflexão e à solução dos problemas nacionais deve ser ampliada; a gestão das universidades deve ser aberta à sociedade e democratizada, com a participação de professores, funcionários, estudantes e comunidades; o ensino básico de oito anos deve ser obrigatório e gratuito para a população em idade escolar, ministrado em bases eficientes. Também a educação pré-primária gratuita deve ser assegurada aos filhos de trabalhadores, a partir dos dois anos de idade”.

O PCB (Partido Comunista Brasileiro) em suas propostas para a Constituinte, de março de 1986, defende também o ensino público e gratuito em todos os níveis, sustentando que “o sistema de ensino – federal, estadual, regional e municipal – deverá atender à sua progressiva integração na dinâmica geral da cultura e da produção. A aprendizagem técnico-profissional, desde logo, associará a escola e a atividade produtora”.

Entre outras coisas, o PCB propõe que “as empresas, isoladamente ou em regime de cooperação, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus

servidores e os filhos destes, a proporcionar aprendizagem técnica dos seus trabalhadores menores e preparo do seu pessoal qualificado, em escolas organizadas e administradas pelas respectivas comunidades de trabalhadores". O PCB propõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinem, no mínimo, 15% do seu orçamento à manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Quanto à universidade, o PCB propõe que esta seja "autônoma em seu direito de autogovernar e de ensinar, pesquisar, criar e criticar. Docentes e discentes têm igual direito à liberdade acadêmica". Ele entende que a universidade deverá manter "estreita intercomunicação com a sociedade, contribuindo, no exercício de suas funções, para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país. Com tal propósito, dará relevância ao exame crítico dos problemas nacionais".

O PCB (Partido Comunista do Brasil), em suas propostas para a Constituinte, de julho de 1986, propõe que a educação deverá ser encarada "como um direito de todos e um dever do Estado e terá como objetivo a formação de homens e mulheres segundo os princípios da democracia política, econômica e social, bem assim da soberania nacional".

O PC do B, defendendo também o ensino público e gratuito em todos os níveis, propõe que os currículos sejam "voltados para os problemas do povo e do país, do seu desenvolvimento independente, do progresso científico". Como o PT, o PC do B propõe que os professores, alunos e funcionários participem da gestão das escolas e dos órgãos de ensino, em todos os níveis.

Propõe que a União destine não menos de 12% do seu orçamento global para a educação e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%. Propõe que "o dinheiro público seja destinado exclusivamente à escola pública".

Em suas "Propostas para a Constituinte", o PC do B, quanto à educação, afirma:

1º) A educação será encarada como um direito de todos e um dever do Estado e terá como objetivo a formação de homens e mulheres segundo os princípios da democracia política, econômica e social, bem assim da soberania nacional.

2º) É assegurado o ensino público e gratuito em todos os níveis; os currículos estarão voltados para os problemas do povo e do país, do seu desenvolvimento independente, do progresso científico. O ensino público terá caráter laico. Será respeitado o ensino da religião no âmbito dos que a professam.

3º) Os universitários terão autonomia pedagógica, científica e administrativa. Respeitar-se-á a liberdade de cátedra.

4º) Os professores, os alunos e funcionários têm direito de participar da gestão democrática das escolas. As organizações de professores, de estudantes universitários e de secundaristas, de funcionários da universidade, bem como a comunidade científica terão representantes no Conselho Federal de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação.

5º) A União destinará não menos de 12% do seu orçamento global para a educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão 25% para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O dinheiro público será destinado exclusivamente à escola pública.

No anteprojeto constitucional do PH (Partido Humanista), de agosto de 1986, no qual são incluídos textos das declarações aprovadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), declara que a criança tem direito de receber educação, “que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário”. O PH defende o ensino primário “acessível a todos”, sem se definir pelo ensino público e gratuito a não ser no “primário”. Quanto aos níveis secundário e superior, defende a “instauração progressiva da gratuidade”.

Dedicou o artigo 135 de sua *Proposta Constitucional* à educação, com três itens:

1º) Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, ao menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado: o acesso aos estudos superiores deve ser aberto em plena igualdade a todos.

2º) A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3º) Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o gênero de educação que será dada aos seus filhos.

O PDT (Partido Democrático Brasileiro) teve oportunidade, em quatro anos de mandato, do governo Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, de implantar uma proposta original de educação pública, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), com enorme sucesso e aceitação popular, apesar do número reduzido de escolares atendidos. São escolas de tempo integral com atendimento integrado de saúde, esporte, alimentação e currículo adequado ao desenvolvimento de cada criança¹⁸.

No seu *Programa*, o PDT além de propor-se a erradicar o analfabetismo do Brasil, defende a proposta de uma reforma educa-

cacional que assegure o ensino gratuito a todos os níveis e permita reorganizar a rede escolar pública com base nas seguintes proposições:

a – Criação progressiva e intensiva de uma nova rede de escolas públicas e gratuitas para os filhos dos trabalhadores;

b – Reorganização da rede pública de ensino médio para que ela se capacite para matricular todas as crianças que concluíam o ensino primário;

c – Ampliação das instituições de ensino superior a fim de acabar com a privatização e garantir matrícula a todos os jovens que completarem o curso médio;

d – Completar o ensino gratuito com a concessão de bolsas que garantam a sobrevivência do estudante pobre durante sua formação escolar;

e – Vinculação da educação com a formação profissional, a pesquisa e o trabalho, que assegure a ligação entre a formação teórica e a prática.

As propostas educacionais do PT (Partido dos Trabalhadores), por tratar-se de partido intensamente ligado ao movimento sindical e popular, identificam-se, em geral, com este. O PT defende “o ensino público e gratuito em todos os níveis, voltados para as necessidades dos trabalhadores”, conforme consta do seu programa¹⁹.

O PT defendeu a participação das entidades de educadores no planejamento da educação, a reestruturação democrática da escola, reorientando sua *função social*, uma educação fundamentalmente popular, eliminando-se a atual concepção elitista e tecnicista²⁰. Suas lutas têm se orientado por três eixos principais: o da democratização do acesso à escola pública em todos os níveis, o da democratização de sua gestão e o da qualidade de ensino, entendida como um espaço de criação de novos conhecimentos que interessam a maioria da população.

O PV (Partido Verde) defendeu em seu Manifesto o “socialismo libertário e ecológico” e a autogestão. O PV propõe uma reforma cultural com base numa mudança dos valores da sociedade e na “educação ambiental”.

NOTAS DO CAPÍTULO III

* Veja-se, também, “Propostas para a Reforma Universitária”, p. 84-88.

1. Luciano Mendes de Almeida. “A prioridade é educação”, *Folha de São Paulo*, 12 de julho de 1986, p. 2.

2. Agostinho Castejón e Leônidas Fávero (org.). *Igreja e democratização do ensino*. Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 1986, p. 83s. Colaboraram nesta obra coletiva: D. Albano Cavallin, D. Cândido Padin, D. Jayme Chemello, Paulo Menezes, Carlos Roberto

Jamil Cury, João Carlos Petrini, Paulo Huno Rhoden, Margarida de Souza Neves, Antônio Puhl, Danilo Gandin.

3. Luciano M. de Almeida. "Educação para todos". *Folha de São Paulo*, 29 de novembro de 1986, p. 2.

4. Luiz Eduardo Wanderley. "A greve da PUC/SP: um desafio". *Folha de São Paulo*, 16 de setembro de 1985, p. 3.

5. Madza J. Nogueira. "Debate aberto: o desafio da Constituinte". *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*, nº 10, 1986, p. 25-26.

6. Luiz Carlos B. Pereira. "Universidade pública não estatal". *Folha de São Paulo*, 28 de abril de 1987, p. 2.

7. Carlos Roberto Jamil Cury e Maria Alice L. G. Nogueira, "O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino". In: Luiz Antônio Cunha (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, p. 71.

8. "Manifesto da Escola Particular". *Educação*, órgão da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, ano XX, nº 151, Brasília, dezembro de 1983, p. 5.

9. Igor Veltman e Marcelo Auler. "As escolas e seus clientes, os alunos". *Folha de São Paulo*, 29 de março de 1981.

10. Rubem Alves. "Alice no país do ensino pago". *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 1980.

11. Carlos Rodrigues Brandão. "Quem deve pagar pelo ensino?". *Folha de São Paulo* (Folhetim), 6 de abril de 1980.

12. *Educação Brasileira*, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ano I, nº 3, Brasília, maio/agosto, 1979, p. 228.

13. Este documento trata dos seguintes temas: 1. O papel da universidade na interiorização de suas funções básicas; 2. O papel da universidade face aos órgãos de produção e fomento; 3. O papel da universidade nas relações interuniversitárias; 4. O papel da universidade face ao ensino de I e II graus; 5. O papel da universidade face à memória nacional; 6. O papel da universidade na definição de modelos de educação formal; 7. O papel da universidade na adequação da cultura externa à realidade brasileira; 8. O papel da universidade na capacitação de seus recursos humanos; 9. O papel da universidade na formulação das políticas governamentais; 10. O papel da universidade na formação da consciência política nacional; 11. O papel da universidade na geração da ciência e da tecnologia; 12. O papel da universidade na projeção da realidade nacional.

14. Cristovam Burque (UnB), Honório Macedo (UFRJ), José Goldenberg (USP). Luiz Eduardo Wanderley (PUC-SP), Paulo Renato Costa Souza (UNICAMP).

15. "Reitores querem mudar universidade". *O Estado de São Paulo*, 3 de agosto de 1986, p. 26.

* Veja-se também "Propostas da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior", p. 60.

16. "Pobre quer educação gratuita". *Jornal do Professor*. Rio de Janeiro, Editora Jornal do Brasil, dezembro de 1985, p. 13.

17. Veja-se Bárbara Freitag. "Planos, verbas e boas intenções". In: Flávio Koutzii (org.). *Nova República: um balanço*. Porto Alegre, L&PM, 1986, p. 125-154.

18. Governo Leonel Brizola. *Programa especial de educação, Fala ao professor*. Rio de Janeiro, CIEP, 1985 (apresentação de Darcy Ribeiro).

19. Partido dos Trabalhadores, Comissão Executiva Nacional. *Programa, manifesto, estatuto e discurso da Convenção de 81*. São Paulo, Diretório Nacional do PT, 1986, p. 12.

20. Ver Alberto Damasceno e outros. *A educação como ato político partidário*. São Paulo, Cortez, 1988 e Moacir Gadotti e Otaviano Pereira. *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Cortez, 1989.

CAPÍTULO IV

O DEBATE EDUCACIONAL NA CONSTITUINTE

A luta pela Assembléia Nacional Constituinte inicia-se logo após as eleições legislativas de novembro de 1974, com o avanço das forças democráticas e o chamado período da “abertura política” e ganha impulso a partir de julho de 1977, quando este tema polariza os trabalhos e as manifestações da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na PUC/SP, depois de, na última hora, o governo militar ter desautorizado a USP a ceder suas instalações para a mesma.

No mês seguinte, a “Carta aos Brasileiros”, documento elaborado por juristas de todo o Brasil, defendia o retorno imediato ao estado de direito.

A Constituinte foi tema da campanha do MDB para as eleições de 1978. As eleições de 1982 deram novo impulso, ampliado com a campanha pelas “Diretas já”, em 1984.

O Povo exigia uma Assembléia Constituinte livre, soberana e exclusiva. O ato convocatório do presidente José Sarney enviado para o Congresso em 1985, traduzindo os interesses da “Aliança Democrática” (PFL-PMDB), frustrou essa expectativa.

Os partidos de esquerda tinham várias exigências para que a escolha dos constituintes se desse em clima de ampla liberdade e participação com grandes debates e sem interferência do poder econômico:

1º – Revogação da exigência do quorum de dois terços, no Congresso Nacional, para a aprovação de emendas constitucionais;

2º – Direito de voto para todos os brasileiros maiores de 18 anos, inclusive analfabetos, soldados e marinheiros, bem como introdução de mudanças que democratizassem o alistamento eleitoral;

3º – Fim da Lei de Segurança Nacional, das salvaguardas incluídas na Constituição (medidas e estado de emergência e estado de sítio), das demais leis repressivas e extinção dos órgãos ao aparelho repressor;

4º – Fim da Lei Falcão; proibição de propaganda eleitoral paga em meios de comunicação de massa; garantia de condições de propaganda e igualdade de acesso de todos os partidos aos meios de comunicação de massa;

5º – Possibilidade de participação eleitoral dos partidos, mesmo que tivessem apenas o registro provisório;

6º – Fim das restrições à livre organização partidária;

7º – Revogação do voto distrital e da obrigatoriedade de domicílio eleitoral para candidatos;

8º – Fixação do número de constituintes por partido através de um coeficiente eleitoral nacional que garantisse uma representação proporcional e direta, eliminando-se as distorções da legislação em vigor;

9º – Convocação de Assembléias Municipais, de caráter consultivo, para elaboração de sugestões a serem enviadas à Assembléia Nacional Constituinte, e

10º – Garantias de que a Assembléia Nacional Constituinte pudesse exercer suas atividades com plena soberania, sem entraves da legislação nem coerções do poder executivo.

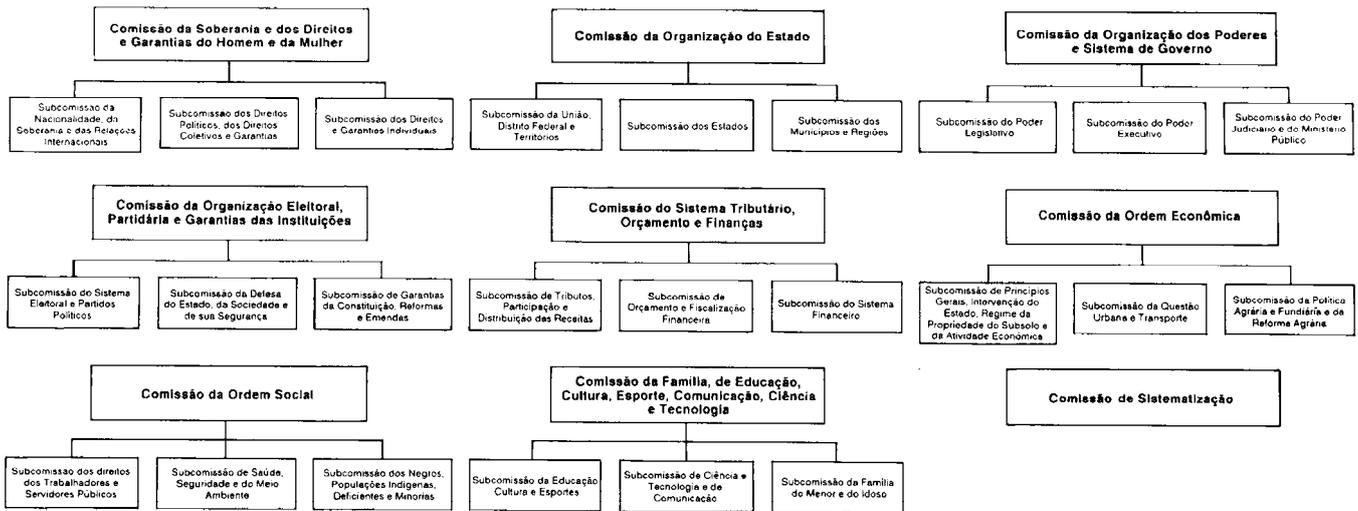
Em novembro de 1985 o Congresso convoca eleições para 1986, cujos deputados e senadores deveriam elaborar a Nova Carta, sepultando a tese de uma Constituinte convocada exclusivamente para elaborar a Nova Carta. Esse Congresso Constituinte foi instalado no dia 1º de fevereiro de 1987.

As nove comissões e a subcomissão de educação, cultura e esporte

Vide quadro na página a seguir.

AS NOVE COMISSÕES

CONGRESSO CONSTITUINTE



1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA CONSTITUINTE

A Assembléia Nacional Constituinte organizou seus trabalhos em 24 subcomissões para a preparação de anteprojetos básicos. Esses anteprojetos foram votados no âmbito das próprias subcomissões, votadas novamente nas oito comissões temáticas, e finalmente reunidas num só texto completo de Anteprojeto de Constituição organizada pela Comissão de Sistematização. Só então este texto foi apreciado, emendado e votado pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte.

Terminados os trabalhos da Comissão de Sistematização no dia 15 de julho de 1987, iniciam-se os debates no Plenário do Congresso Constituinte. Com base em diversas fontes, a *Folha de São Paulo* elaborou um calendário indicativo conforme se vê abaixo.

O PRIMEIRO CALENDÁRIO DA CONSTITUINTE

- 15/07 Encaminhamento do primeiro anteprojeto da Nova Constituição ao plenário do Congresso Constituinte
- 17/07 Abertura para apresentação de emendas dos parlamentares e de emendas de "iniciativa popular" ao anteprojeto
- 18/07 Início da discussão do anteprojeto no plenário do Congresso Constituinte
- 16/08 Término do prazo para apresentação das emendas ao anteprojeto
- 26/08 Fim da primeira discussão no plenário
- 27/08 O relator da Comissão de Sistematização aprecia durante dez dias as emendas e apresenta parecer à comissão, que o examina por 25 dias
- 20/09 Comissão de Sistematização encerra a votação do parecer sobre as emendas
- 22/09 O substitutivo da comissão recebe novamente emendas dos parlamentares
- 24/09 Comissão de Sistematização aprecia as emendas apresentadas
- 30/09 Começa a votação em primeiro turno da Nova Constituição
- 10/11 Encerrada a votação, a Comissão de Sistematização redige um novo texto, num prazo de dez dias
- 24/11 O novo texto é encaminhado ao plenário do Congresso Constituinte, com apresentação de novas emendas
- 11/12 Depois da segunda discussão no plenário do Congresso Constituinte, a Comissão de Sistematização prepara mais um parecer às emendas apresentadas
- 23/12 O plenário começa a votar em segundo turno mais um esboço da Nova Carta
- 29/12 A Comissão de Sistematização tem cinco dias para a redação final da futura Constituição
- 06/01 O plenário vota, em uma única sessão, a redação final
- 07/01 Se houver emendas à redação final, o texto retorna mais uma vez à Comissão de Sistematização para que, em duas sessões, sejam feitas ou não as últimas correções
- 10/01 Votação em turno único da Nova Constituição Brasileira
- 11/01 Sessão solene para promulgação da Nova Carta, que deverá ser assinada por todos os constituintes

Preocupado com o que chamava de maior “transparência” do debate político, o deputado Plínio de Arruda Sampaio elaborou um *novo calendário*, que representava também uma *nova pedagogia*, uma metodologia nova que consiste em agrupar em dias fixos os grandes debates constitucionais, como segue:

MÊS		TEMA
Julho		
Dia	17	Nacionalidade, Soberania e Relações Internacionais
	21	Direitos Políticos, Direitos Coletivos e Garantias
	22	Direitos e Garantias Individuais
	23	União, Distrito Federal e Territórios
	24	Estados
	28	Municípios e Regiões
	29	Poder Legislativo
	30	Poder Executivo
	31	Poder Judiciário e Ministério Público
Agosto		
	04	Sistema Eleitoral e Partidos Políticos
	05	Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança
	06	Garantias e Emendas
	07	Tributos, Participações e Distribuição das Receitas
	11	Orçamento e Fiscalização Financeira
	12	Sistema Financeiro
	13	Princípios Gerais, Intervenção do Estado, Regime da Propriedade e do Solo e da Atividade Econômica
	14	Questão Urbana e Transporte
	18	Política Agrícola e Fundiária e Reforma Agrária
	19	Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos
	20	Saúde, Seguridade e Meio Ambiente
	21	Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias
	25	Educação, Cultura e Esportes
	26	Ciência, Tecnologia e Comunicações
	27	Família, Menor e Idoso

A sistemática proposta por Plínio de Arruda Sampaio evitava a dispersão e teve a vantagem de que todos ficavam sabendo com antecedência o dia do debate. Os grupos interessados podiam assim preparar suas manifestações.

A proposta do deputado Plínio de Arruda Sampaio recebeu a aprovação dos líderes do Congresso Constituinte, sob a forma de “sessões extraordinárias”, com algumas alterações no calendário. Foram programadas nove sessões, onde todos os doze partidos tiveram a palavra 20 minutos cada um.

Os debates tiveram início no dia 4 de agosto.

Inúmeras foram as dificuldades para manter o primeiro calendário geral da Constituinte. Ele foi alterado por oito vezes até a Sessão Plenária da Promulgação da Nova Carta que teve lugar dia 5 de outubro de 1988.

A primeira discussão do texto final ocorreu dia 27 de janeiro de 1988. Os constituintes debateram o “Preâmbulo” da Constituição. A maior discussão foi em torno da inclusão ou não do nome de “Deus” e da participação direta do “povo” ou não. Ambos acabaram sendo incluídos: *Deus e o povo*.

O Preâmbulo da Constituição ficou assim:

“Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sobre a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”.

2. O ANTEPROJETO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

A subcomissão de Educação, Cultura e Esporte foi constituída pelos seguintes constituintes:

Antônio de Jesus (PMDB/GO), Bezerra de Melo (PMDB/CE), Hermes Zanetti (PMDB/RS), João Calmon (PMDB/ES), Louremberg Nunes Rocha (PMDB/MT), Márcia Kubitscheck (PMDB/DF), Octávio Elísio (PMDB/MG), Osvaldo Sobrinho (PMDB/MT), Paulo Silva (PMDB/PI), Tadeu França (PMDB/PR), Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), França Teixeira (PMDB/BA), Flávia Palmier da Veiga (PMDB/RJ), Átila Lira (PFL/PI), Cláudio Ávila (PFL/SC), José Moura (PFL/PE), José Queiroz (PFL/SE), Pedro Canedo (PFL/GO), Agripino Lima (PFL/SP), Dionísio Hage (PFL/PA), Aécio de Borba (PDS/CE), Chico Humberto (PDT/MG), Solon Borges dos Reis (PTB/SP), Florestan Fernandes (PT/SP), Álvaro Vale (PL/RJ).

Suplentes: Carlos Benevides (PMDB/CE), Eduardo Moreira (PMDB/SC), Felipe Cheide (PMDB/SP), Irapuan Costa Júnior (PMDB/GO), Ivo Lech (PMDB/RS), Jorge Hage (PMDB/BA), José Carlos Sabóia (PMDB/MA), José Dutra (PMDB/AM), Leopoldo Bessone (PMDB/MG), Mário de Oliveira (PMDB/MG), Maurício Nasser (PMDB/PR), Renato Bernardi (PMDB/PR), Fábio Raunheitti (PTB/RJ), Gumercindo Milhomem (PT/SP), José Carlos Coutinho (PL/RJ), Eduardo Bonfim (PC do B/AL), Evaldo Gonçalves (PFL/PB),

Geovani Borges (PFL/AP), Pedro Ceolin (PFL/ES), Francisco Coelho (PFL/AP), Eraldo Trindade (PFL/AP), Ruberval Pilloto (PDS/SC).

De 23 de abril a 13 de maio de 1987 a Subcomissão ouviu em audiência pública pessoas de 74 entidades ligadas à área e aos temas em questão, entre elas:

Elba Siqueira de Sá Barreto, presidente da ANDE (Associação Nacional de Educação), Newton Lima Neto, diretor da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), Cláudio Boschi, presidente da FBAPEF (Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física), Maria Beatriz Moreira Luce, presidente da ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação), Luiz Antônio Cunha, da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Fernando Gay da Fonseca, presidente do Conselho Federal de Educação, Gilda Poli Rocha Loures, representante do Grupo de Trabalho, Educação e Constituinte do Ministério da Educação, Tomaz Gilian Deluca Wonghon, presidente da CPB (Confederação de Professores do Brasil), Dr. José Ferreira de Alencar, diretor da FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), Henrique Nielsen Neto, secretário-geral da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, presidente do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), Rovilson Robbi Britto, presidente da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), Osmar Fávero, diretor da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Elizabeth Pompeu de Camargo, diretora da CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade), Marina Kahn Villas Boas, assessora para assuntos de educação do CTI (Centro de Trabalho Indigenista), Waldemar Valle Martins, presidente da ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas), Felipe Thiago Gomes, presidente da CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), Dr. Roberto Dornas, presidente da FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), Gisela Moulin Mendonça, presidente da UNE (União Nacional de Estudantes), Pe. Agostinho Costejan, presidente da Associação de Educação Católica do Brasil, Carlos Magno Machado, presidente do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, Francisco Antônio Poli, presidente da UDEMO (União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial), Wellington Teixeira Gomes, presidente da FETEE-SUL (Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), Carlos Couto de Castelo Branco, representante do Conselho Federal de Farmácia, Laís Aderne, representante da Comissão Pró-Federação Nacional de Arte-Educadores (BSB-DF), Waldimiro de Souza, presidente do CEAB (Centro de Estudos Afro-Brasileiros), Mary Icléa, presidente da Associação Nacional dos Professores de Prática de Trabalho, Dr. Guntolf Van Kalck, vice-presidente da OCB (Organização das Cooperativas Brasileiras), Ulysses Panisset, representante da Associação Educativa Evangélica, Lígia de Paula Souza, representante do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado de São Paulo (SATÉD/SP), Dr. Antônio Augusto Arantes, representante da Associação Brasileira de Antropologia, Sandro Ramos de Lima, vice-presidente da CONFENATA (Confederação Nacional do Teatro Amador), Adriana da Silva, representante da Associação Nacional de Artes Cênicas, Otávio Augusto, representante do Sindicato dos Artistas e Técnicos do Rio de Janeiro, Hildebrando Pontes Neto, vice-presidente do CNDA (Conselho Nacional de Direito Autoral), Priscila Freire de Carvalho, coordenadora do Sistema Nacional de Museus, René Arlei Dotti, vice-presidente do Fórum Nacional de Secretários de Cultura, Irmão Israel José Nery, representante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Dr. Fábio Magalhães, representante da FUNARTE (Fundação Nacional de Arte) e da EMBRAFILME (Empresa Brasileira de Filmes), Gustavo Dahl, vice-presidente do CONCINE (Conselho Nacional de Cinema), Carlos Pereira de Miranda, presidente do INACEN (Instituto Nacional de Artes Cênicas), Valda de Andrade Antunes, representante

do INL (Instituto Nacional do Livro), Elizabet Maria Ramos de Carvalho, presidente da FEBAB (Federação Brasileira de Associações de Bibliotecárias).

A) Questões destacadas pelo Anteprojeto

A Subcomissão ouviu centenas de propostas. Em seu Anteprojeto deu destaque a cinco “questões temáticas”, seja pelo consenso em torno delas seja por haver polêmicas de difícil conciliação:

1ª – *Vinculação de recursos à educação.* Praticamente todas as propostas mais abrangentes encaminhadas à subcomissão incluíam a vinculação, variando apenas a sua proporção. E, com efeito, essa vinculação está presente em todas as Constituições democráticas do país desde 1934. Foi suprimida justamente pelas cartas autoritárias de 1937 e 1967. Assim é que a Constituição de 1934 determinava à União e aos Municípios aplicarem na manutenção e desenvolvimento do ensino o mínimo de dez por cento de sua receita de impostos, fixando para os Estados e o Distrito Federal o mínimo de vinte por cento dela. Em 1946, mantiveram-se esses percentuais, elevando-se apenas de dez para vinte por cento o mínimo correspondente aos Municípios. Banida a vinculação pela Constituição de 1967, antes e depois da Emenda n. 1 imposta pelo Ato Institucional n. 5 em 1969, a vinculação só veio a ser restabelecida pelo Congresso Nacional em 1983, após uma longa e sofrida batalha. É graças ao Congresso, portanto, que a atual carta fixa em um mínimo de treze por cento da receita de impostos da União os seus gastos com a manutenção e desenvolvimento do ensino, proporção que passa a vinte e cinco por cento no caso dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

A quase totalidade das manifestações recebidas pela Subcomissão é favorável à sua manutenção desse princípio, com a elevação do percentual hoje fixado. Com efeito, pode-se notar aí a confirmação de uma tendência que surge antes mesmo da Constituição de 1934: a progressiva elevação dos percentuais de verbas públicas destinadas à educação, ao menos nos diplomas legais que tratam do assunto. Os percentuais da vinculação da Constituição de 1934, na de 1946 e na Emenda aprovada em 1983 traduzem à perfeição essa evolução positiva. Por esse motivo, assim como por julgarmos que a expansão qualitativa e quantitativa da educação constitui uma inegável e justa aspiração do povo brasileiro, propomos que a União passe a aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino o mínimo de dezoito por cento de sua receita de impostos, bem como Estados e Municípios, além do Distrito Federal, dediquem-lhe o mínimo de vinte e cinco por cento, aí incluídas as transferências.

Ressalte-se, porém, que essa proposta é feita no âmbito de uma das Subcomissões, a de Educação, Cultura e Esportes. Trata-se aí de uma fixação provisória. Só se poderá determinar um percentual definitivo com a definição global de um sistema tributário para o País, o que constitui tema de outra comissão.

2ª – *Ensino universal e gratuito nas escolas públicas.* Essa reivindicação e recomendação parte dos mais diversos setores interessados, em uma quase unanimidade. O que desperta polêmica é a tese de que os recursos provenientes de dotações orçamentárias federais, estaduais e municipais sejam destinados única e exclusivamente a escolas públicas. Do outro lado estão os defensores da idéia de que os recursos orçamentários podem aplicar-se também em escolas não estaduais. Acreditamos que nesse ponto há uma constatação a que não se pode fugir, a de que esses recursos se destinarão predominantemente às escolas públicas mantidas pelo Estado. Disso não se fugirá, de modo algum. Caso,

porém, a Constituinte adote normas que venham a limitar ao extremo o ensino particular, estará firmando o atestado de óbito de muitas instituições não estaduais de ensino – pior, os que terão sua sobrevivência comprometida serão precisamente as mais antigas e tradicionais, em geral vinculadas a uma educação de melhor qualidade. Acreditamos, de resto, que a proporção exata de distribuição das verbas públicas destinadas ao ensino não constitui tema constitucional, mas sim de legislação ordinária.

Essa discussão, aliás, traz consigo uma questão que também é proposta constitucional: a de uma rápida definição para os temas que a Assembléia Nacional Constituinte deixar na dependência de regulamentação ou de legislação complementar. As Constituições brasileiras são fartas em dispositivos que permaneceram e permanecem letra morta exatamente por falta de regulamentação. Um excelente exemplo é dado pela participação dos empregados nos lucros das empresas, princípio que sobreviveu em três constituições e jamais foi cumprido, pois nunca mereceu a justa regulamentação. Outro exemplo, este na área da educação, é a norma constitucional que prevê a intervenção nos Municípios que não vierem a aplicar em educação e saúde parcelas mínimas de suas cotas no Fundo de Participação. Nunca se registrou um caso sequer de intervenção por esse motivo, embora se conheçam muitos casos de descumprimento da lei. Nossa proposta é fixar-se um prazo máximo de dez meses para que o Congresso Nacional examine e vote toda a legislação complementar tornada necessária pela Constituição ora em fase de elaboração. Com isso será evitado que suas determinações sejam sistematicamente ignoradas, inclusive pelo Poder Público.

3ª – *Fiscalização do ensino pela comunidade.* Embora a sociedade tenha as mais diversas visões a respeito da educação de seus membros e formule as mais diferentes reivindicações, inexistente hoje um mecanismo eficiente de participação popular tanto no traçar de rumos para o ensino quanto no fiscalizar seu cumprimento. Essas tarefas são relegadas a repartições burocráticas, em geral vinculadas a Secretarias de Educação, e aos Conselhos Estaduais e Federal de Educação. Essas entidades, porém, estão freqüentemente afastadas da realidade e sem estrutura necessária para o cumprimento dessa tarefa. O Conselho Federal de Educação reúne-se apenas uma vez por mês ordinariamente, durante alguns dias, em uma Capital Federal, afastada centenas de quilômetros de muitos municípios brasileiros. As Delegacias Regionais do Ministério da Educação também se têm revelado ineficientes para os trabalhos de fiscalização. O resultado é a freqüente frustração dos cidadãos, que convivem com um sistema educacional afastado de sua realidade e de suas aspirações.

Uma proposta que visa a superar essa distorção é a criação de Conselhos Municipais de Educação, eleitos democraticamente, por voto direto e secreto, simultâneo com o destinado a compor as Câmaras de Vereadores. Caberá a esses conselhos traçar diretrizes para todos os segmentos do ensino em sua base territorial, inclusive nos Municípios que contem com universidades, observados os limites que esta Constituição e a legislação complementar lhes impuserem. Próximos tanto da comunidade quanto da escola que a atende, os Conselhos Municipais de Educação disporão de melhores condições tanto para definir o ensino que deve ser ministrado quanto para fiscalizar o efetivo cumprimento dessas normas, sem embargo da criação de outros mecanismos de participação comunitária.

4ª – *Aposentadoria especial para profissionais da área do ensino.* Embora objeto de diversas manifestações, essa aposentadoria só pode ser examinada dentro de um contexto mais amplo, no capítulo da Ordem Econômica e Social, como, aliás, se faz na Constituição em vigor (artigo 165, inciso XX). A questão precisa sofrer análise dentro de parâmetros que fogem inteiramente ao âmbito da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, uma vez que precisam ser levados em consideração aspectos como fontes de

custeio, reivindicações de outras categorias profissionais, formulação do sistema previdenciário nacional e muitos outros. Tomando a Subcomissão uma posição a respeito, deverá encaminhá-la então à Comissão encarregada do estudo global do tema.

5ª – *Intervenção federal nos Estados que não cumprirem a determinação constitucional de aplicação de um percentual mínimo da receita de impostos* – pela nossa proposta, de 25 por cento – na manutenção e desenvolvimento do ensino. Esse princípio se estenderia aos Municípios, que se tornariam passíveis de intervenção estadual, pelo mesmo motivo. O princípio consta, aliás, no que se refere aos Municípios, da Constituição atual. No entanto, não o consideramos ser ideal sua inclusão no capítulo relativo à organização dos Estados e dos Municípios. Sendo a forma de se tornar efetiva a determinação constitucional relativa à vinculação de receita, propomos a aprovação, pela Subcomissão, do envio de uma Sugestão de artigo, redigido com esse objetivo, à Comissão de Sistematização.

B) As propostas de iniciativa popular

Até o dia 13 de agosto de 1987 a Comissão de Sistematização recebeu emendas chamadas “de iniciativa popular”, apresentadas por, no mínimo, três entidades e assinadas pelo menos por 30 mil eleitores. As três propostas da iniciativa popular nos dão conta exatamente da dualidade do sistema educacional brasileiro, de suas bases de sustentação e das forças em jogo.

AS PROPOSTAS DE INICIATIVA POPULAR	
Proposta:	Entidades:
EDUCAÇÃO – 1	
O Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito quer garantir ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade. A União deve aplicar 13% e os Estados 25% da receita tributária na manutenção e desenvolvimento dos sistemas oficiais de ensino.	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, Ordem dos Advogados do Brasil, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Central Única dos Trabalhadores, Confederação Geral dos Trabalhadores, União Nacional dos Estudantes e mais oito entidades.
EDUCAÇÃO – 2	
O Estado deverá dar apoio técnico e financeiro somente às escolas que, não sendo públicas, sejam de natureza “não lucrativa”. A proposta defende ainda o ensino religioso, como parte integrante de uma educação plena.	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Associação de Educação Católica do Brasil e Cáritas.

Proposta:	Entidades:
ESCOLAS COMUNITÁRIAS	
<p>O Estado garante a criação de uma escola pública alternativa em interação com seu contexto sócio-cultural, autogerida, organizada com o apoio de entidades populares representativas das comunidades carentes e/ou minoritárias. O Estado fornece material, serviço médico-odontológico e alimentação. Estas escolas receberiam 20% das verbas destinadas à educação.</p>	<p>Movimento de Defesa dos Favelados, Movimento Negro Unificado, Comissão de Justiça e Paz de Salvador e Centro de Cultura Popular.</p>

A primeira proposta (que segue na íntegra), foi assinada por 13 entidades (Fórum Nacional de Entidades em Defesa da Educação Pública); a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), a FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a CUT (Central Única dos Trabalhadores), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), o CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade) e a ANPOCS (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).

PROPOSTA DO FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO E GRATUITO

Art. 1º – A Educação, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão; da soberania nacional e do respeito aos direitos humanos é um dos agentes do desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, visando a preparação para o trabalho e a sustentação da vida.

Art. 2º – O ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade é direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social.

Parágrafo único – É dever do Estado o provimento em todo o território nacional de vagas em número suficiente para atender à demanda.

Art. 3º – É livre a manifestação pública de pensamento e de informação. Sobre o ensino e a produção do saber não incidirão quaisquer imposições ou restrições de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou política.

Parágrafo Único – É proibida toda e qualquer forma de censura.

Art. 4º – O ensino de primeiro grau, com oito anos de duração, é obrigatório para todas as crianças a partir de sete anos de idade, visando propiciar formação básica comum dispensável a todos.

§ 1º – Cabe aos Poderes Públicos a chamada à escola até, no mínimo, quatorze anos.

§ 2º – É permitida a matrícula no I grau a partir de seis anos de idade.

§ 3º – O ensino de I grau público e gratuito será também mantido aos jovens e adultos que na idade própria a ele não tiveram acesso.

§ 4º – A União assegurará, supletivamente, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios os meios necessários ao cumprimento da obrigatoriedade escolar na forma do *caput* deste artigo.

Art. 5º – O ensino de II grau constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos. Visa assegurar formação humanística, científica e tecnológica voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as modalidades de ensino em que se apresentar.

No II grau serão oferecidos cursos de:

- I. formação geral;
- II. caráter profissionalizante, em que a formação geral seja articulada com a formação técnica de qualidade;
- III. formação de professores para as séries iniciais do I grau e da pré-escola.

Art. 6º – As instituições de ensino e pesquisa brasileiras devem ter garantido um padrão de qualidade indispensável para que sejam capazes de cumprir seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país, contribuindo para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação da população brasileira.

§ 1º – As instituições de ensino superior terão plenamente garantida a sua autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira.

§ 2º – As instituições de ensino superior brasileiras serão necessariamente orientadas pelo princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Art. 7º – A formação mediante estágios deverá propiciar condições de aprendizagem condignas e compatíveis com cada área de especialização, na forma da lei.

Art. 8º – O Estado garantirá a todos o direito ao ensino público e gratuito através de programas sociais, devidamente orçamentados no seu setor específico, tais como:

I. transporte, alimentação, material escolar e serviço médico-odontológico nas creches, pré-escolas e escolas de I grau;

II. bolsas de estudo a estudantes matriculados na rede oficial pública, quando a simples gratuidade não permitir que continuem seu aprendizado.

Art. 9º – Inclui-se na responsabilidade do Estado, na forma do artigo 1º:

I. a oferta de creches para crianças de zero a três anos e ensino pré-escolar dos quatro aos seis anos;

II. a garantia de educação especializada para os portadores de deficiências físicas, mentais e sensoriais em qualquer idade.

Art. 10 – O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado na língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o ensino também em sua língua nativa.

Art. 11 – Anualmente a União aplicará nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% no mínimo, da receita tributária, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento dos sistemas oficiais de ensino, na forma da lei.

§ 1º – Para fins desse artigo excluem-se as escolas e centros de treinamento destinados a fins específicos e subordinados a Ministérios, Secretarias e empresas públicas, que não o Ministério da Educação.

§ 2º – É vedada a transferência de recursos públicos a estabelecimentos educacionais que não integrem os sistemas oficiais de ensino.

Art. 12 – Serão criados mecanismos de controle democrático da arrecadação, e utilização dos recursos destinados à Educação, assegurada a participação de estudantes, professores, funcionários, pais de alunos e representantes da comunidade científica e entidades da classe trabalhadora.

Art. 13 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a recolher a contribuição do salário-educação, na forma da lei.

Parágrafo único – Os recursos do salário-educação destinam-se exclusivamente ao desenvolvimento do ensino público oficial de I grau, vedado seu emprego para qualquer outro fim.

Art. 14 – Anualmente a União aplicará nunca menos de 2% do valor do Produto Interno Bruto em atividades de pesquisa científica e tecnológica desenvolvida no país.

Art. 15 – O Estado autorizará a existência de escolas particulares, desde que não recebam verbas públicas, que estejam segundo padrões de qualidade e que sejam subordinadas às normas ordenadoras da educação nacional.

§ 1º – A existência de escolas privadas estará condicionada à observância daquelas normas, à garantia aos professores e funcionários da estabilidade de emprego, de remuneração adequada, de carreira docente e técnico-funcional e da participação de alunos, professores e funcionários nos organismos de deliberação da instituição, bem como a garantia de que a instituição sustentará econômica e financeiramente o funcionamento da escola.

§ 2º – Cabe aos Poderes Públicos assegurar, através de fiscalização, a observância permanente dessas normas e condições, sob pena de suspensão da autorização para o funcionamento, sem prejuízo das sanções cabíveis, na forma da lei.

§ 3º – Os estabelecimentos de ensino privado, em funcionamento na data de promulgação deste Ato, deverão ajustar-se aos dispositivos legais ou terão sua autorização de funcionamento suspensa, na forma da lei.

Art. 16 – Compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, prevendo a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 17 – A lei regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da União com vistas a assegurar padrões de qualidade, na forma do art. 1º.

Art. 18 – A lei regulamentará a participação da comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e pais), na comunidade científica e das entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos para a definição e o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

Art. 19 – A gestão acadêmica, científica, administrativa e financeira de todas as instituições de ensino de todos os níveis e das instituições de pesquisa, além de todos os organismos públicos de financiamento de atividades de pesquisa, extensão, aperfeiçoamento de pessoal docente e desenvolvimento científico e tecnológico deverá ser democrática, conforme critérios públicos e transparentes.

§ 1º – As funções de direção e coordenação nas instituições de ensino em todos os níveis e nas instituições de pesquisa serão preenchidas através de eleições pela comunidade da instituição respectiva, sendo garantida a participação de todos os segmentos dessa comunidade.

§ 2º – A produção, a seleção, a edição e a distribuição de material didático sob a responsabilidade do poder público devem ser submetidas ao controle social e democrático da comunidade, garantindo-se a representatividade dos diferentes pontos de vista, respeitadas as especificidades regionais e culturais.

Art. 20 – As normas de funcionamento e supervisão do ensino, fixadas em lei, visarão assegurar padrões de qualidade, na forma do artigo 1º.

Art. 21 – A lei estabelecerá, em nível nacional, princípios básicos das carreiras do magistério público para os diferentes níveis de ensino, assegurando:

- I. provimento de cargos e funções mediante concurso público de títulos e provas;
- II. salário e condições dignas de trabalho e aperfeiçoamento profissional;
- III. estabilidade no emprego, seja qual for o regime jurídico;
- IV. aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço;
- V. direito irrestrito à sindicalização;

VI. condições para a elaboração e aplicação do estatuto do magistério municipal em todos os Municípios que dispuserem de rede própria de ensino. Os municípios que não cumprirem o estabelecido serão punidos na forma da lei.

DO SISTEMA TRIBUTÁRIO, DO ORÇAMENTO E DAS FINANÇAS

Art. I – Integram a receita de Impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios os tributos diretamente arrecadados, bem como aqueles que lhes forem transferidos nos termos da lei.

Art. II – Os estabelecimentos privados de ensino não serão beneficiados por isenção fiscal de qualquer natureza, ficando sujeitos aos mesmos impostos que incidam sobre as atividades das demais empresas privadas.

Art. III – Os valores das receitas e das despesas dos Poderes Constituídos das esferas federal, estadual e municipal serão de domínio público no que respeita às suas diversas origens e finalidades, modos de arrecadação e formas de emprego.

DA LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

Art. I – A legislação complementar estabelecerá sanções para os casos de violação dos mandamentos constitucionais.

Como não poderia deixar de ser, o principal debate constitucional (que não foi resolvido até hoje) continuou sendo “ensino público versus ensino privado”, sobretudo o destino das verbas públicas.

O Fórum Nacional de Entidades em Defesa da Escola Pública defendia a exclusividade das verbas públicas para a escola pública. De outro lado, o *lobby* das igrejas e dos empresários do ensino, através de cartas, manifestações, e da massiva presença nas Comissões e galerias do Congresso, procurava garantir verbas públicas para escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias. Dia 5 de agosto de 1987 a CNBB, a AEC e a ABESC trouxeram a Brasília 250 manifestantes levando uma emenda de “iniciativa popular” em que defendia verbas públicas para as escolas católicas. A emenda era subscrita por 775 mil assinaturas, 25 vezes mais que o número mínimo necessário, de 30 mil subscrições:

Art. 1º – A Educação nacional, baseada nos ideais de uma democracia participativa, tem por finalidade o pleno e permanente desenvolvimento individual e social da pessoa humana, para o exercício consciente e livre da cidadania mediante uma reflexão crítica da realidade, para a capacitação ao trabalho e para a ação responsável a serviço da sociedade, apta a criar uma convivência solidária comprometida com a realização da justiça e da paz.

Parágrafo único – Todos têm igual direito, sem discriminação de qualquer ordem, a uma educação escolar fundamental que preencha a qualidade indicada neste artigo.

Art. 2º – É livre a criação de escolas de qualquer nível, uma vez satisfeitas as exigências legais quanto à qualidade do ensino, à habilitação profissional dos educadores e administradores e garantida a idoneidade e regularidade da administração escolar.

Parágrafo único – O amparo técnico e financeiro dos poderes públicos somente poderá ser concedido a entidades educacionais de natureza não lucrativa, desde que estas comprovem a reaplicação dos excedentes do rendimento na melhoria da qualidade do ensino e prestem contas da gestão contábil à comunidade e aos órgãos públicos competentes.

Art. 3º – O Estado, em suas escolas, tem obrigação de oferecer gratuitamente a todos as condições necessárias de acesso e permanência na educação escolar fundamental e de garantir os recursos necessários àqueles grupos que se dispuserem a administrar, gratuitamente, a educação escolar fundamental.

§ 1º – Tanto nas escolas do Estado como nas instituições da sociedade exige-se o atendimento aos padrões de qualidade no serviço da educação descritos no art. (inicial).

§ 2º – O Estado garantirá a realização desses direitos através de outros programas, tais como: transporte, alimentação, material escolar e assistência à saúde, cujos recursos não provenham da porcentagem destinada à Educação em geral.

Art. 4º – Todas as escolas, sejam da rede estatal ou outras, devem oferecer uma educação democrática:

a) pelo seu conteúdo, nos termos do art. (inicial);

b) pela participação responsável, cada um no seu nível de funções na realização das atividades escolares.

Parágrafo único – É livre às instituições educacionais a opção por uma orientação religiosa da educação oferecida, dentro da característica democrática acima indicada.

Art. 5º – Respeitadas a opção e a confissão dos pais ou alunos, o ensino religioso constituirá componente curricular na educação escolar de I e II graus das escolas estatais.

Por outro lado, os próprios membros da Subcomissão apresentaram sugestões de normas constitucionais. Destacamos as contribuições decisivas dos deputados Florestan Fernandes e Octávio Elísio, amplamente divulgadas e discutidas pelos educadores, tendo sido fundamentais para abrir espaço para a defesa do ensino público na Subcomissão.

No final de maio estava pronto o anteprojeto da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, que também foi discutido com as entidades.

C) O anteprojeto da Subcomissão

DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Art. 1º – A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada por todos os meios, com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao compromisso do ensino com os princípios da liberdade, da democracia, do bem comum e do repúdio a todas as formas de preconceito e de discriminação.

Art. 2º – O sistema de educação obedece às seguintes diretrizes:

- I. democratização do acesso e da continuidade dos estudos;
- II. pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;
- III. liberdade de pesquisa e de comunicação, no exercício do magistério;
- IV. adequação aos valores e às condições regionais e locais;
- V. descentralização da educação pública, cabendo prioritariamente aos Estados e Municípios o ensino fundamental obrigatório;
- VI. garantia de ensino fundamental para todos;
- VII. valorização do magistério em todos os níveis, com estruturação da respectiva carreira e garantia de condições condignas para a eficácia do trabalho, inclusive padrões mínimos de remuneração, fixados em lei federal;
- VIII. participação adequada, na forma da lei, de todos os integrantes do processo educacional nas suas decisões;
- IX. superação progressiva das disparidades regionais e sociais.

Art. 3º – O dever do Estado para com a educação pública de todos os brasileiros efetivar-se-á prevalentemente pelas seguintes ações:

- I. garantia de ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito para todos, permitida a matrícula a partir dos seis anos de idade;

II. oferta de vagas em creches e pré-escolas para as crianças até seis anos de idade;

III. atendimento oficializado e gratuito aos portadores de deficiência e aos superdotados em todos os níveis de ensino;

IV. garantia de auxílio suplementar ao aluno do ensino fundamental, através de programas sociais que assegurem condições de aproveitamento e continuidade dos seus estudos.

Parágrafo único – O acesso de todos os brasileiros à educação fundamental gratuita é um direito público subjetivo, acionável contra o Estado mediante mandado de injunção.

Art. 4º – O ensino fundamental será ministrado em português, assegurada às minorias lingüísticas autóctones a escolarização nas línguas portuguesa e materna.

Art. 5º – O ensino religioso, como parte da educação integral, constituirá disciplina de matrícula facultativa, nas escolas oficiais de ensino fundamental e médio.

Art. 6º – O ensino é livre à iniciativa privada, observadas as disposições legais.

Art. 7º – O provimento dos cargos iniciais e finais da carreira do magistério será efetivado mediante concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial.

Art. 8º – As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia didático-científica, administrativa, econômica e financeira.

Art. 9º – Lei federal definirá incentivos para os profissionais de nível superior que, em seguida ao término de seu curso, exerçam suas atividades em áreas afastadas dos grandes centros urbanos.

Art. 10 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o país, nos limites das deficiências locais.

§ 1º – A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º – Os Estados transferirão aos Municípios os encargos da educação pré-escolar e do ensino de I grau sempre que estes alcançarem condições técnicas e financeiras suficientes.

§ 3º – Os Municípios só passarão a atuar em outros níveis de ensino quando as necessidades de ensino fundamental estiverem satisfatoriamente atendidas.

§ 4º – Os Municípios com mais de cinquenta mil habitantes organizarão Conselhos de Educação, que velarão pelo ensino ministrado em seu território, nos termos da lei.

§ 5º – Os Municípios a que se refere o parágrafo anterior elegerão os membros dos seus Conselhos de Educação pelo voto popular, direto e secreto, quando das eleições para a respectiva Câmara Municipal.

Art. 11 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive os provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º – Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão apenas considerados os programas de ensino formal do Ministério da Educação, excluído o auxílio suplementar aos educandos.

§ 2º – A repartição dos recursos públicos assegurará prioritariamente o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, conforme lei complementar determine plurianualmente.

§ 3º – A lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento destes dispositivos.

Art. 12 – Os sistemas de ensino deverão estabelecer padrões mínimos de eficácia escolar conforme lei complementar, zelando pelo seu contínuo aperfeiçoamento.

Art. 13 – Os candidatos ao ensino superior, quando economicamente carentes e desde que habilitados, terão prioridade de acesso até um limite de vagas que a lei estabelecerá.

Art. 14 – O desenvolvimento da educação, da cultura, da ciência e da pesquisa em geral contará com amplos incentivos fiscais, na forma da lei.

Art. 15 – A lei regulará a transferência de recursos públicos a instituições educacionais privadas que prestem relevantes serviços públicos.

Parágrafo único – As instituições a que se refere o *caput* deste artigo:

a) serão organizadas por comunidades e grupos de caráter social, religioso e cultural;

b) comprovarão a não distribuição de lucros, a reaplicação de eventuais excedentes em educação e apresentarão contabilidade aberta e verificável pela comunidade e pelo Poder Público.

Art. 16 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino fundamental gratuito de seus empregados e filhos destes, entre os seis e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante contribuição tributária, na forma que a lei estabelecer.

Art. 17 – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 18 – O Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais e dará proteção, apoio e incentivo a todas as ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único – O exercício dos direitos culturais é assegurado:

I. pela liberdade de criar, produzir, praticar e divulgar valores e bens culturais;

II. pelo dever de cada um respeitar os direitos culturais do outro;

III. pelo livre acesso aos meios e bens culturais;

IV. pela responsabilidade de cada um defender a cultura e denunciar, na forma da lei, os atos a ela contrários;

V. pelo reconhecimento pelo Poder Público dos múltiplos universos e modos de vida da realidade nacional e suas formas de expressão, preservando aquelas que formam a sua memória e identidade, que valorizem e promovam o homem brasileiro;

VI. pelo compromisso do Estado de resguardar e defender a integridade, pluralidade, independência e autenticidade da cultura brasileira;

VII. pelo cumprimento, por parte do Estado, de uma política cultural não intervencionista, democrática, estimuladora, que considere todos os segmentos sociais, visando à participação de todos na vida cultural;

VIII. pelo dever do Estado de zelar pela preservação e desenvolvimento da língua portuguesa, como bem maior de unidade e integração culturais.

Art. 19 – A lei estabelecerá prioridades, incentivos e vantagens para a cultura nacional, especialmente quanto a: formação e condições de trabalho de seus criadores, intérpretes e estudiosos; produção, circulação e divulgação das obras e exercício dos direitos de invenção e do autor.

§ 1º – O patrimônio e as manifestações da cultura popular, principalmente as indígenas e afro-brasileiras, terão a proteção especial do Estado contra ações estranhas que violentem a sua natureza e autenticidade.

§ 2º – As entidades culturais e os direitos de invenção e do autor, na forma da lei, estão isentos de qualquer imposto federal, estadual ou municipal.

Art. 20 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dois por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios três por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, em atividades de proteção, apoio, estímulo e promoção da cultura brasileira, não incluídas nesses percentuais despesas com custeio.

Parágrafo único – A lei definirá quais as atividades culturais a serem beneficiadas por esta obrigatoriedade.

Art. 21 – É obrigação do Estado organizar, manter e apoiar o funcionamento de bibliotecas, arquivos, museus, centros de arte e de estudos e casas de cultura, integradas ou abertas aos sistemas de ensino e às comunidades.

Art. 22 – O Poder Público promoverá e incentivará a preservação de sítios, edificações, objetos, documentos e outros bens de valor cultural – arqueológico, histórico, científico, artístico, ecológico e paisagístico – através do seu inventário sistemático, vigilância, tombamento, aquisição e outras ações de acautelamento e proteção.

§ 1º – Os bens próprios, sob administração ou tombados pelo Poder Público, receberão anualmente recursos financeiros, através de lei orçamentária, destinados à sua conservação, manutenção e permanência de seu valor e interesse cultural.

§ 2º – Toda pessoa física ou jurídica tem o direito e o dever de defender o patrimônio cultural do país, denunciando, conforme a lei, as ameaças e crimes contra ele praticados.

Art. 23 – São livres a circulação e divulgação de obras culturais, respeitados os direitos humanos e esta Constituição.

Parágrafo único – Lei especial disporá sobre o respeito a cada comunidade e criará um conselho de ética, composto por membros da sociedade e vinculado ao Ministério da Cultura, para classificar os espetáculos e diversões públicas e acompanhar as programações das empresas de telecomunicação.

PROPOSTAS A SEREM ENCAMINHADAS À COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO,
NOS TERMOS DO RELATÓRIO

Proposta de n. 1

Inclua-se no capítulo relativo aos *Direitos dos Trabalhadores*: Art. – A Constituição assegura aos Trabalhadores os seguintes direitos: Inciso – A aposentadoria para o professor após 30 (trinta) anos e para a professora após 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício em funções de magistério, com salário integral.

Proposta de n. 2

Inclua-se no capítulo relativo aos *Estados e Municípios*: Art. – Caberá à União intervir no Estado que não aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino o percentual de sua receita de impostos determinado nesta Constituição.

Art. – Caberá ao Estado intervir no Município que não aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino o percentual de sua receita de impostos determinado nesta Constituição.

Esse anteprojeto da Subcomissão representava considerável avanço em relação à Constituição de 1967, estendendo o princípio da gratuidade do ensino público a todos os níveis, garantindo a estruturação de um plano de carreira nacional dos professores, aposentadoria aos 25 anos, direito de greve e sindicalização, liberdade para as escolas se adaptarem às especificidades regionais, maior autonomia para as universidades e aplicação de nunca menos de 18% da receita tributária da União para a educação.

Concluídos os trabalhos das subcomissões, o anteprojeto passou pelos debates na Comissão. Aqui um grupo de 37 deputados conservadores representando as empresas de comunicação, setores religiosos obscurantistas (os evangélicos defendiam a volta da censura) e os defensores do ensino privado rejeitaram na íntegra o parecer do relator da Comissão, Arthur da Távola, e os trabalhos não puderam ser concluídos dentro do prazo regimental, o que impossibilitou o envio à Comissão de Sistematização de um relatório próprio. O presidente da Comissão, Marcondes Gadelha, diante disto, no dia 14 de junho encaminhou à Comissão de Sistematização, a título informativo, o 2º Substitutivo do relator Arthur da Távola e uma Proposição subscrita pelos 37 deputados que defendiam o *ensino privado*.

3. A PARTICIPAÇÃO DAS ENTIDADES NA CONSTITUINTE

A Constituição não é uma peça literária. É o resultado de uma correlação de forças, compromissos e negociações. Na Constituinte participaram diversos tipos de entidades:

1º – entidades ligadas ao movimento sindical dos professores, como por exemplo a CPB (hoje CNTE) e a ANDES;

2º – entidades de caráter cultural geral como a ANDE e a ANPEd;

3º – entidades culturais por categoria de educadores, como a FENOE e a ANPAE;

4º – entidades ligadas a movimento popular, por exemplo, comissões de saúde; movimento da mulher, movimento negro etc.;

5º – centros de estudos e pesquisas e formação ligados a universidades, igrejas e partidos políticos como o CEDES, o CEDI, o INCA.

As entidades ligadas à educação popular e não-escolar tiveram na Constituinte a força institucional do *Fórum de Entidades em Defesa da Escola Pública*. Muitas dessas entidades foram signatárias da emenda popular da CNBB ou das chamadas “escolas comunitárias”. Essas entidades, porém, tiveram enorme participação na conscientização e na mobilização popular pela Constituinte, destacando-se seu papel na *Plenária Pró-Participação Popular na Constituinte*. Tiveram menor participação no Congresso Nacional na medida em que essas entidades são em sua maioria locais ou regionais, e o critério utilizado na Constituinte para ouvir entidades era o seu caráter nacional.

Na primeira fase de elaboração da Nova Constituição, houve um processo de intervenção das entidades civis, as quais foram convidadas a colocar e debater suas propostas com os membros da Subcomissão. O que segue é uma análise do anteprojeto da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, que registra as várias reuniões que as entidades, na área da educação, realizaram com a Subcomissão.

Houve vários momentos nesse processo. Num primeiro momento, a Subcomissão ouviu entrevistas com entidades civis, com líderes em educação e com grupos populares. Depois de debater as propostas, a Subcomissão apresentou um projeto à Comissão de Sistematização.

Como centenas de entidades participavam das audiências, não foi possível discutirmos apenas uma delas. Podemos dividir as entidades em três grupos, que acreditamos demonstram as principais tendências ideológicas no campo de educação.

O primeiro grupo foi formado pelo *Fórum Nacional de Educação na Constituinte*, um agrupamento de entidades que se juntaram para articular propostas na Constituinte. São doze as entidades que fizeram

parte do Fórum: ANDE, ANDES, CEDES, ANPEd, ANPAE, UDEMO, FASUBRA, CPB, UNES, UBES, UNDIME, FENASE.

O Fórum reivindicou o direito à escola pública e gratuita para todos. Pediu verbas públicas só para as escolas públicas e defendeu a gestão democrática e participativa para a educação. Em geral, representou os setores mais progressistas na educação.

O *segundo grupo* foi o das entidades católicas. As mais importantes foram a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a AEC (Associação de Educadores Católicos), além de outras entidades menores.

As entidades católicas, juntando propostas progressistas com outras mais tradicionais, tinham um papel crítico na elaboração das propostas que ficaram para o segundo turno.

O *terceiro grupo* foi representado pela FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino). A FENEN foi a principal defensora e articuladora dos interesses das escolas particulares. Representou o setor mais conservador na educação.

Essas tendências revelam-se pelas posições assumidas nos diversos temas. Destacamos, dentre outros, doze temas:

1º – Princípios, objetivos, diretrizes

Embora todas as entidades defendessem, em princípio, a escola pública, só o FÓRUM defendia esse direito em todos os níveis de escolaridade. Além de defender o direito de todos à educação fundamental, o FÓRUM insistia no direito de todos à creche, pré-escola, segundo grau e ensino superior.

Os católicos também defendiam a escola pública, mas queriam prioridade à escola fundamental, e defendiam o direito da família a educar os filhos. A FENEN também defendia este direito da família, que abre caminho para as escolas particulares.

O que ficou para segundo turno foi o direito à escola pública e gratuita mas sem garantia em todos os níveis. Passou a prioridade para o ensino fundamental e o direito da família de educar os filhos.

2º – Obrigatoriedade escolar

Durante as audiências com as entidades, foram apresentadas dezessete propostas diferentes sobre a faixa etária para obrigatoriedade escolar. A proposta final da Subcomissão foi de oito anos de escolaridade, a partir de seis anos de idade. O FÓRUM ficou preocupado com este resultado porque não garantia a pré-escola, o II grau e a educação de adultos. No projeto para o segundo turno, conseguiu tirar a designação de faixa etária, para ganhar mais flexibilidade. Ficou a obrigatoriedade de ensino fundamental sem faixa etária, e, além disso, a promessa de obrigatoriedade progressivamente estendida pelo ensino médio e II grau.

3º – Liberdade de iniciativa privada

A liberdade da iniciativa privada em educação foi defendida principalmente pela FENEN e as entidades católicas. Embora o FÓRUM não tomasse posição contra, queria a fiscalização e controle da iniciativa privada pelo poder público.

O que ficou para o segundo turno foi uma versão mais fraca da proposta do FÓRUM, com liberdade de ensino privado com “autorização e avaliação” (em vez de “fiscalização”) pelo poder público.

4º – Ensino religioso

A questão do ensino religioso foi bastante polêmica. Os católicos e a FENEN defendiam o ensino religioso como elemento fundamental no currículo. O FÓRUM defendia a laicidade no ensino público, querendo tirar o ensino religioso das escolas. Os católicos ganharam neste ponto. Ficou o ensino religioso como uma disciplina dos horários normais na escola pública.

5º – Pré-escola e creche

Na questão da pré-escola e creche, houve várias propostas sobre faixa etária e obrigatoriedade. O FÓRUM propôs pré-escola de quatro a seis anos e creche a partir de zero anos. Houve outras propostas para pré-escola, a partir de três anos. Mais importante, o FÓRUM queria que entrasse uma garantia do direito de pré-escola e creche como dever do

Estado. O que entrou foi uma versão mais fraca: o atendimento em pré-escola e creche, mas não garantida como dever do Estado.

6º – Auxílio suplementar ao educando

Todos estavam a favor de auxílio suplementar ao educando, como alimentação, transporte, assistência médico-odontológica e material escolar. O FÓRUM queria orçamento próprio para tais programas, desvinculado das verbas para a educação. Insistiu que fossem achadas outras fontes de recursos para esses programas, para não tirar verba da educação. Perdeu neste ponto. Financiamento destes programas virá de contribuições sociais e outros recursos orçamentários, o que significa usar verbas de educação para financiar tais programas.

7º – A educação dos deficientes e superdotados.

Não houve polêmica neste ponto. Todos aprovaram o princípio de atendimento, em programas especiais, aos deficientes e superdotados.

8º – Idioma de ensino

A questão do idioma de ensino ficou empatada entre vários grupos. A FENEN defendia o ensino no idioma nacional, que entrou. Os católicos defendiam o direito à escolaridade bilíngüe para os indígenas e preservação da cultura indígena. Isso também entrou no projeto para o segundo turno.

9º – Magistério

Em termos gerais, todos estavam a favor da “valorização do magistério”. O FÓRUM conseguiu que entrasse a seleção exclusivamente por concurso público e a carreira definida para o magistério. A FENEN conseguiu que fosse eliminada a exigência de carreira definitiva para as escolas particulares. Pelo projeto do segundo turno, os professores das escolas particulares não terão garantia à carreira definida.

10 – Ensino superior

Todos defendiam a autonomia universitária, nos termos da lei, nas áreas didático-científica, administrativa, econômica e financeira. É a primeira vez, nas Constituições brasileiras, que a autonomia universitária será garantida.

11 – Organização dos sistemas de ensino

Um dos pontos mais polêmicos foi a questão da gestão democrática das escolas. O número de propostas apresentadas neste ponto foi impressionante, não só do FÓRUM, mas também de grupos como a CNEC (Campanha Nacional de Escolas na Comunidade) e o CEAB (Centro de Estudos Afro-Brasileiros), que salientaram a importância de escolas comunitárias com participação do povo. O projeto do FÓRUM pediu a participação comunitária em todas as escolas, com representantes de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade. Propôs eleições diretas para as direções das escolas em todos os níveis. E junto com as entidades católicas (especificamente a AEC) propôs a elaboração participativa e democrática do Plano Nacional de Educação.

A FENEN não queria que entrasse a garantia à “gestão democrática”, propondo a manutenção do texto constitucional vigente, que não menciona o assunto.

No projeto para segundo turno, o FÓRUM e os outros grupos conseguiram que entrasse a frase “gestão democrática”, mas as determinações desta ficam para a legislação complementar e ordinária. A Lei de Diretrizes e Bases terá uma grande importância na definição da prática do sentido da expressão “gestão democrática”.

Não entrou a proposta do FÓRUM para as eleições das direções das escolas, nem a elaboração democrática do Plano Nacional de Educação. A lei estabelecerá este plano, sem precisar consultar as entidades civis.

12 – O financiamento da Educação

Outro ponto extremamente polêmico foi a questão da destinação das verbas públicas. O FÓRUM lutou pela exclusividade de verbas públicas para escolas públicas. Os católicos e a FENEN defenderam a manutenção de verbas públicas para escolas particulares. A proposta

da AEC conseguiu resolver o impasse, permitindo verbas para escolas privadas, mas limitando-se às instituições privadas comunitárias, filantrópicas, confessionais, que comprovam não-distribuição de lucros.

Além disso, o FÓRUM insistiu na gratuidade do ensino público em todos os níveis. A FENEN queria gratuidade só para os alunos que comprovassem insuficiência de recursos. Quer dizer, só os “pobres” teriam direito à escola gratuita. No caso de insuficiência de vagas nas escolas públicas, a FENEN propôs bolsas de estudos nas escolas particulares, o que substituiria a necessidade de abrir mais escolas públicas. O que entrou no projeto do segundo turno foi a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, mas sem o reforço de “todos os níveis”, como o FÓRUM queria. A proposta das bolsas de estudo também entrou.

Embora algumas das vitórias mais marcantes tivessem sido dos católicos, os três, o FÓRUM, os católicos e a FENEN marcaram algumas vitórias e derrotas na elaboração dos seus projetos para a educação na Nova Constituição. O FÓRUM ajudou a estabelecer o princípio de direito ao ensino público, mas sem garantia em todos os níveis. Haverá carreira definida para o magistério, mas não para as escolas particulares. Entrou o princípio de gestão democrática, mas sem eleições diretas para direções das escolas. E a maior perda para o FÓRUM foi a derrota da exclusividade de verbas públicas para a escola pública.

Os católicos e a FENEN juntos ganharam na questão do direito da família a educar os filhos, liberdade de iniciativa privada, ensino religioso e verbas para escolas particulares sem fins lucrativos. Mas a AEC perdeu, junto com o FÓRUM, na questão da elaboração democrática do Plano Nacional de Educação. Por sua vez, a FENEN não conseguiu eliminar o princípio de gestão democrática e não conseguiu limitar a gratuidade de ensino só para os que não podem pagar.

O projeto de educação que foi para votação, no segundo turno da Constituinte, reflete a conciliação de forças progressistas e tradicionais na hegemonia educacional. Muitas questões essenciais ainda foram deixadas para a lei complementar (LDB). A nova Lei de Diretrizes e Bases terá um papel central na continuação de debates e na definição dos rumos da escola pública.

4. A TRAJETÓRIA DO CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO ATÉ A PROMULGAÇÃO DA NOVA CONSTITUIÇÃO

O primeiro substitutivo do Projeto de Constituição da Comissão de Sistematização foi concluído no dia 17 de julho de 1987 (chamado

“Cabral 1”) com quase quinhentos artigos (496) e muitos problemas; faltavam-lhe um “fio condutor filosófico”; como reconheceu o relator Bernardo Cabral, conseguiu unanimidade contra ele, apesar de “méritos indiscutíveis”, como dizia Bolívar Lamounier à *Folha de São Paulo* no dia seguinte.

No dia 26 de agosto de 1987 Bernardo Cabral, presidente da Comissão de Sistematização, fez a entrega simbólica do primeiro projeto de Constituição (o documento ainda estava sendo impresso no PRO-DASEN – Serviço de Processamento de Dados do Senado), reduzindo de 492 para 374 artigos, depois de seis versões negociadas entre os diversos grupos de constituintes.

Negociações entre:

1 – O grupo suprapartidário de esquerda composto de 102 constituintes, o MUP (Movimento da Unidade Progressista), integrado pelo PDT, PT, PCdoB, PCB, PSB e parte do PMDB.

2 – O grupo do “consenso”, liderado por Euclides Scalco (PMDB), “centro-esquerda” do PMDB.

3 – O grupo do “Centro Democrático, do líder do Governo Carlos Sant’Anna (PMDB), ligado ao Palácio do Planalto, de direita.

4 – O grupo dos “moderados”, formado por congressistas de cinco partidos, entre eles, o PDS, que passou a se chamar de “Grupo dos 32”, próximo ao “Centrão”.

5 – O grupo dos “conservadores”, articulado por Roberto Cardoso Alves (PMDB) de “centro-direita”.

Em novembro de 1987, a direita majoritária no Congresso Constituinte se une, com o nome de “Centrão”, com vários comandos: Roberto Cardoso Alves (PMDB), José Lourenço (PFL), Gastone Righi (PTB). Dia 10 de novembro, 319 de seus integrantes lançam um “Manifesto à Nação” e mudam o Regimento Interno do Congresso Constituinte, permitindo apresentações de emendas a todo o projeto da Comissão de Sistematização. A esquerda denuncia o “golpismo da direita”, dos setores comprometidos com o movimento militar-industrial de 1964. O “Centrão” está articulado com a UBE (União Brasileira de Empresários) e com a UDR (União Democrática Ruralista).

Dia 14 de novembro de 1987, os 93 membros da Comissão de Sistematização aprovaram o 2º Substitutivo do Projeto de Constituição reduzindo o número de artigos para 271 permanentes e 72 transitórios.

A direita do Congresso Constituinte reagiu contra várias partes, entre elas, a redução para quatro anos do mandato do Presidente Sarney, a estabilidade no emprego, a reforma agrária, a definição de empresa nacional, a distribuição dos derivados de petróleo somente para empresas de capital majoritariamente nacional e o direito de greve, inclusive aos setores considerados essenciais.

No tocante à educação, o 2º Substitutivo do relator (“Cabral 2”) manteve quase integralmente o Substitutivo anterior.

A) O anteprojeto da Comissão de Sistematização

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 233 – A educação, direito de cada um, e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu compromisso com o repúdio a todas as formas de preconceito e de discriminação.

Parágrafo único – Para a execução do previsto neste artigo, serão obedecidos os seguintes princípios:

I. democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade;

II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV. gratuidade do ensino público;

V. valorização dos profissionais de ensino, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantindo-se em lei critérios para a implantação de carreira para o magistério, com o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Art. 234 – O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:

I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a este não tiveram acesso na idade própria;

II. extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente ao ensino médio;

III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI. oferta de ensino noturno, adequado às condições sociais do educando em todos os graus de ensino;

VII. apoio suplementar ao educando, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência médico odontológica, farmacêutica e psicológica.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não oferecimento do ensino pelo Estado, ou a sua oferta irregular, importa em responsabilidade das autoridades competentes.

§ 3º – Compete ao Estado fazer a chamada dos educandos em idade escolar e solicitar informações a seus responsáveis pelo descumprimento da freqüência à escola, nos termos da lei.

Art. 235 – O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as seguintes condições:

I. cumprimento das normas gerais da educação nacional, estabelecidas em lei;

II. autorização, reconhecimento, credenciamento e verificação de qualidade pelo Estado.

Art. 236 – A lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e às suas especificidades regionais.

§ 1º – O ensino, em qualquer nível, será ministrado na língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas o uso também de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 2º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Art. 237 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.

§ 1º – A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos.

Art. 238 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º – A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto no “caput”, receita do governo que a transferir.

§ 2º – Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

§ 3º – A repartição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação.

Art. 239 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei.

§ 1º – As comunidades interessadas poderão participar do controle da gestão financeira e patrimonial das universidades, na forma da lei.

§ 2º – O ensino superior nas universidades far-se-á com observância ao princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Art. 240 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas confessionais, filantrópicas ou comunitárias definidas em lei, que:

I. provem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II. prevejam a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Art. 241 – O Conselho Federal de Educação definirá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação, ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e à melhoria da qualidade do ensino.

Art. 242 – O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, a ser recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Art. 243 – O Estado garantirá a cada um o pleno exercício dos direitos culturais e a participação igualitária no processo cultural e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único – O Estado protegerá, em sua integridade e desenvolvimento, as manifestações da cultura popular, das culturas indígenas, das de origem africana e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro.

Art. 244 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência às identidades, à ação e à memória dos diferentes grupos e classes formadores da sociedade brasileira, aí incluídas as formas de expressão, os modos de fazer e de viver: as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º – O Poder Público, com a efetiva colaboração da comunidade, promoverá e apoiará o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural brasileiro, através de inventário sistemático, registro, vigilância, tombamento e preservação, assim como de sua valorização e difusão.

§ 2º – A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento dos bens e valores culturais brasileiros.

§ 3º – Ressalvado o disposto do parágrafo anterior, é vedada a destinação de recursos públicos a entidades culturais privadas de fins lucrativos.

§ 4º – Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos na forma da lei.

O 2º substitutivo foi pouquíssimamente alterado pelo Projeto da Comissão de Sistematização, aprovado dia 17 de novembro de 1987 (“Cabral 3”).

O “Centrão”, inconformado com o projeto da Comissão de Sistematização, que julgava “de esquerda”, apresentou, dia 13 de janeiro, um substitutivo para toda a Constituição, desrespeitando todo um processo democrático de elaboração da Constituição. Cabral, porém, rejeitou a maior parte das emendas do Centrão.

Segundo Guiomar Namó de Mello (*Folha de São Paulo* de 5 de maio de 1988), o Centrão tentou dar “um golpe fatal no ensino público”, pois entre as alterações sugeridas estava a eliminação do salário-educação, a utilização dos recursos públicos alocados à educação para subvencionar bolsas de estudos em escolas particulares, inclusive nas de caráter lucrativo, substituída a gestão democrática da escola por uma vaga função participativa dos pais e dos docentes etc. Enfim, seria um retrocesso inadmissível diante das conquistas dos alunos, pais e educadores contempladas no projeto da Comissão de Sistematização.

O Plenário da Constituinte não debateu a educação. No dia 19 de maio de 1988 foi aprovado o capítulo da Educação em 1º turno, sem discussão no Plenário. Os constituintes, num acordo de lideranças, aprovaram na íntegra o projeto da Comissão de Sistematização.

No dia 30 de junho de 1988, a Constituição estava aprovada em 1º turno, depois de cinco meses de trabalho. O texto continha 275 artigos que passariam ainda pelo 2º turno, quando seriam permitidas apenas emendas supressivas.

Em 5 de julho de 1988, o relator Cabral já estava com o texto pronto para iniciar os debates em 2º turno com alterações apenas na forma de redação.

O capítulo da Educação seria aprovado em 3 de setembro, sujeito apenas à revisão pela Comissão de Redação.

A promulgação da Constituição deu-se apenas um mês após, no dia 5 de outubro de 1988.

B) A Educação e a Cultura na Constituição atual

Texto final aprovado pelo Congresso Constituinte:

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

DA EDUCAÇÃO

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvi-

mento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209 – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I. cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II. autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em *regime de colaboração* seus sistemas de ensino.

§ 1º – A união organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e *prestará assistência* técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e *pré-escolar*.

Art. 212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da *receita resultante de impostos*, compreendida a proveniente de *transferências*, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º – A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º – Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º – A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º – Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º – O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, definidas em lei, que:

I. comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II. assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º – Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a *bolsas de estudo* para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem

insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º – As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214 – A lei estabelecerá o *plano nacional de educação*, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. melhoria da qualidade do ensino;
- IV. formação para o trabalho;
- V. promoção humanística, científica e tecnológica do país.

DA CULTURA

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º – A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. as formas de expressão;
- II. os modos de criar, fazer e viver;
- III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º – O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º – Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º – A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º – Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

A educação na nova Constituição representou alguns *avanços* mas não conseguiu resolver o principal problema do Sistema Educacional Brasileiro, que é o dualismo existente entre o ensino público e privado. Assim consideramos uma *derrota* a destinação de recursos públicos para “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (art. 213). Essa norma é antidemocrática. Num país com 9 milhões de crianças sem acesso à escola, é inadmissível destinar recursos à escola privada, antes de atendê-las.

Algumas conquistas, porém, podemos assinalar:

1ª – *Mais recursos*: A União deverá aplicar 18% da receita resultante de impostos (art. 212), quando até então a Emenda Calmon previa apenas 13%. A reforma tributária aumentou o orçamento dos Municípios de tal forma que se espera que estes apliquem 7% a mais do que vinham aplicando com a educação. Os programas de alimentação, saúde, transporte, material didático-escolar, deverão ser financiados por outros recursos orçamentários não incluídos nesses 18% para a União e 25%, no mínimo, para os Estados e Municípios. Esta receita resultante de impostos destina-se unicamente à manutenção e desenvolvimento do ensino.

2ª – *Gestão democrática*, através de órgãos colegiados, eleições de dirigentes e conselhos democraticamente eleitos conforme prevê o inciso VI do artigo 206.

3ª – *Valorização do magistério*, através do plano de carreira, de piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, conforme prevê o inciso V do artigo 206.

4ª – *Um Plano Nacional de Educação* (art. 214) de duração plurianual visando à articulação, ao desenvolvimento do ensino e, notadamente, à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental, conforme prevê o artigo 60 das disposições transitórias.

5ª – Garantir *ensino fundamental* independentemente da idade (inciso I do artigo 208) e extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (inciso II do artigo 208).

6ª – Atendimento à *educação infantil*, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade (inciso IV do artigo 208).

5. AS NOVAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Concomitantemente com a luta travada na Constituinte, já está ocorrendo toda uma organização visando à criação de mecanismos de pressão da sociedade civil na elaboração das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na X Reunião da ANPEd, realizada em Salvador, em maio de 1987, os educadores presentes sugeriram que a nova LDG incorpore as seguintes propostas:

1ª – que sejam contemplados os vários níveis de ensino de modo articulado, configurando um projeto político da educação nacional, que atenda também às necessidades concretas da população em termos de alfabetização, educação de adultos e na busca da socialização da educação como condição de cidadania;

2ª – que expressem claramente os patamares básicos obrigatórios da educação escolar a serem efetivados pelo Estado brasileiro a nível nacional, superando as desigualdades regionais;

3ª – que estabeleça mecanismos de acompanhamento e controle das fontes, da destinação e da quantidade de recursos para a educação, a fim de garantir o uso exclusivo de recursos públicos para o ensino público;

4ª – que seja definido e assegurado o exercício da profissão aliado à formação profissional;

5ª – que se defina a obrigatoriedade da elaboração do Estatuto Nacional do Magistério, regulamentando o ingresso por concurso público, estabelecendo salário nacional e vinculando a progressão salarial ao tempo de serviço, ao exercício docente e à qualificação profissional;

6ª – que sejam estabelecidos mecanismos que assegurem aos atuais professores leigos a qualificação necessária ao exercício profissional;

7ª – que se assegure o direito de sindicalização aos profissionais da educação em todos os níveis; que se efetive a obrigatoriedade do acesso e da permanência do aluno no I grau, inclusive através da ampliação, conservação e melhoria da rede física, da atualização de professores e do fornecimento de equipamento e material escolar;

8ª – que se defina a finalidade do II grau com ênfase não no sentido de treinamento profissional, mas de formação social, científica e tecnológica para o trabalho;

9ª – que seja ampliada e melhorada a rede de escolas normais, como forma de garantir em quantidade e qualidade a formação de professores das séries iniciais do I grau e da educação pré-escolar;

10ª – que seja assegurada à universidade sua plena autonomia didática, científica e administrativa;

11ª – que sejam assegurados às instituições de ensino superior públicas os recursos necessários ao cumprimento de suas finalidades e que a elas caiba a gestão autônoma desses recursos;

12ª – que sejam estabelecidos os mecanismos de democratização interna das instituições de ensino superior através da participação dos diversos segmentos da comunidade na escolha dos dirigentes e na composição dos órgãos colegiados;

13ª – que a produção e a disseminação do conhecimento estejam articuladas com as necessidades de superação das desigualdades sociais;

14ª – que seja assegurada a democratização do acesso ao ensino superior, inclusive pela expansão da rede física e abertura de cursos noturnos;

15ª – que sejam estabelecidos mecanismos de controle e punição para o não cumprimento da lei e que este controle possa ser efetivado através de recurso de qualquer cidadão;

16ª – que se efetive a participação da comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e pais), da comunidade científica e das entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos para a definição e o controle da execução da política educacional em todas as esferas (federal, estadual e municipal).

Essa proposta serviu de subsídio, entre outros, para o Deputado Octávio Elísio apresentar o primeiro Projeto de Lei de LDB, logo após a promulgação da Constituição. Seguiram-se onze Projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de autoria dos seguintes deputados: Osvaldo Sobrinho, Lídice da Mata, Agripino de Oliveira, Arnold Fioravante, Paulo Delgado, Francisco Amaral, Adhemar de B. Filho, Fausto Rocha, Samir Achôa, Santinho Furtado e Uldurico Pinto.

Ao mesmo tempo a Comissão de Educação, Cultura e Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados iniciou um exaustivo processo de consultas. Foram ouvidos nos meses de abril, maio e junho de 1989 cerca de 40 representantes de entidades e dirigentes de órgãos ligados à educação:

Fernando Affonso Gay da Fonseca – presidente do Conselho Federal de Educação (CFE); Leandro Rossa – representante da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); Sadi Dal-Rosso – presidente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); Pedro Alcântara Moreira – presidente da Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Roberto Felício – representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Ensino (CNTE); Lindoya Barreto Vinhas – secretária da Secretaria de Ensino Básico do MEC (SEB/MEC); Eduardo José Pereira Coelho – presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Wilton da Silva Mattos – presidente do Conselho dos Diretores das Escolas Superiores Federais Isoladas (CODESFI); Waldyr Amaral Bede – presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Wellington Teixeira Gomes – presidente da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FETEE); Manuel Rangel – presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Edson Machado de Souza – secretário-geral da Secretaria de Ensino Superior (SESU); Renato de Azevedo Moreira – representante do Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior (CONFIES); João Manuel Peil – presidente do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC); José Cimino – representante do Conselho de Diretores

das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF); Gilda Poli Rocha Loures – representante do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Roberto Geraldo de Paiva Dornas – presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN); Maria Clélia Botelho – presidente da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); José Ubyrajara Alves – diretor-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES/MEC); João Azevedo – secretário da Secretaria do Ensino de Segundo Grau (SESG/MEC); Sônia Teresinha de Souza Penin – presidente da Associação Nacional de Educação (ANDE); Osmar Fávero – presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Ivany Rodrigues Pino – representante do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); Waldemar Valle Martins – presidente da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC); Paulo Renato Costa Souza – representante do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais; Manoel Marcos Maciel Formiga – diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Juliano Corbelini – presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE); Vilma Jerusa de Oliveira – presidente da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE); Carlos Sant’Anna – Ministro da Educação; Ana Rosa Brito Gomes – representante da Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (FENASE); Pedro Rodrigues de Sousa – presidente da Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal (APEF/DF); Eunice Ribeiro Durhan e Maria Malta Campos – representantes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Várias destas entidades e instituições trouxeram à Comissão propostas completas de Lei de Diretrizes e Bases da Educação – como foi o caso do Conselho Federal de Educação, do INEP, da ANDES, da ANDE, da ANPEd, do CRUB, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da AEC/ABESC, da FENEN, do CEDES, da SBPC, dentre outras – algumas delas em forma de projetos, outras não; mas todas elas igualmente abrangentes em seu conteúdo.

Outras instituições e entidades encaminharam suas propostas à Comissão, como foi o caso da FENASEF, da ANDEF, da FURG, da Delegacia Regional do MEC/RS. Entidades que representam segmentos de várias áreas também colaboraram. Registraram-se numerosas contribuições pessoais de educadores, técnicos, pesquisadores, seja através de debates na Comissão ou consulta à produção escrita dos diversos temas do campo educacional.

Em agosto de 1989 estava pronto o 1º Substitutivo da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado pelo relator da Comissão de Educação deputado Jorge Hage, incorporando inúmeras idéias dos projetos anteriormente apresentados e da ampla consulta realizada.

Em outubro começou a tramitar no Congresso o Substitutivo Jorge Hage para receber emendas e sugestões. O Substitutivo Hage desde então está sendo debatido em todo país por professores, pesquisa-

dores, especialistas, secretários de educação, reitores, técnicos do SENAC e SENAI, estudantes etc. O próprio autor, em artigo publicado na *Folha de São Paulo* de 16 de outubro de 1989, sintetiza algumas linhas orientadoras gerais do seu projeto:

1º – O esforço de adequação do sistema educacional ao “país real”, país em que, queiramos ou não, a maioria dos cidadãos é forçada ao trabalho precoce, como condição de sobrevivência, exatamente na idade em que devia estar na escola. As formas de adequação incluem: a flexibilização do sistema para permitir a entrada, mediante avaliação, em qualquer ponto e sem os limites rígidos de idade e escolarização prévia, exigidos pelo nosso formalismo, desenhado para um país “ideal”; a oferta de ensino noturno, em todos os níveis, com alguma antecipação do seu horário, para torná-lo menos cruel (até inútil) diante da fadiga do aluno e do professor; incentivos e estímulos às empresas que reduzam um pouco a jornada ou ofereçam emprego em tempo parcial, de modo a compatibilizar mais facilmente estudo e trabalho; educação à distância, utilizada cuidadosamente e dentro dos seus limites reais, como meio auxiliar na educação das massas trabalhadoras e na educação continuada.

2º – Um segundo traço central do projeto é a nova formulação oferecida à questão das relações entre educação e trabalho. A proposta busca superar o movimento pendular do nosso “segundo grau”, historicamente hesitante entre dois pólos igualmente insuficientes: a formação geral tradicional, propedêutica, ou a profissionalização universal e compulsória, que incorreu, inclusive, em grave equívoco quanto ao que seja o real papel da escola.

3º – Uma terceira tônica é exatamente o conceito dessa educação básica, que começa na creche e termina no ensino médio e que não pode ser apenas a reedição da antiga “educação geral”, mas exige a sua complementação com um forte componente de “educação tecnológica”, capaz de dar conta das características próprias da sociedade moderna, com ênfase na preparação do jovem para continuar aprendendo ao longo da sua vida, seja em estudos posteriores (se e quando a eles tiver acesso), seja no próprio trabalho. A essa formação básica, que deve ser um direito de todo cidadão, pode-se acrescentar, ou não, uma formação “profissional” específica mediante ampliação da carga horária.

4º – E como pensar numa educação básica que vá até o médio, se ainda não conseguimos universalizar o ensino fundamental? A resposta do projeto a esse eterno dilema (como legislar com os olhos no futuro, sem tirar os “pés do chão”, onde a realidade de hoje tenta nos impedir de ver o amanhã?) consiste num amplo capítulo de “disposições transitórias”, onde se abre o espaço necessário para todas as regras da transição (com os prazos, as etapas e as prioridades de investimento necessárias para traçar o caminho entre o hoje e o amanhã).

5º – A democratização das diversas instâncias do sistema educacional, desde o conselho da escola até o Conselho Nacional de Educação, a descentralização administrativa que dê a qualquer escola (não só a universidade) um mínimo de autonomia de gestão, o novo conceito de universidade fundado mais na efetiva produção científica do que no formalismo de hoje, a ênfase na avaliação institucional, a definição das responsabilidades prioritárias da União, dos Estados e dos Municípios, enfim, inúmeros outros aspectos deveriam ser aqui expostos, houvesse espaço para tanto.

Ainda, segundo Jorge Hage, dois pontos merecem menção:

A ênfase na formação e no aperfeiçoamento do professor e o disciplinamento cuidadoso da garantia e da gestão racional dos recursos para financiar todo esse esforço.

Sem essas duas ênfases, qualquer projeto educacional jamais sairia do papel para a sala de aula.

Entretanto, até o momento em que estávamos redigindo este texto (fevereiro de 1990), a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ainda não havia aprovado o substitutivo. Os conservadores (ver editorial de *O Estado de São Paulo* de 22 de outubro de 1989) o combatiam principalmente por incluir como “instância máxima de consulta” um Fórum Nacional de Entidades. Combatiam também as expressões como “trabalho produtivo”, “prática social”, “processos sociais completos”, por considerá-las da “vulgata marxista” e “jacobinismo educacional” (editorial de *O Estado de São Paulo* de 16 de setembro de 1989). Como diz Florestan Fernandes, “os conservadores escolheram a educação como terreno de luta principal e estão contestando o projeto de Lei de Diretrizes e Bases” (O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em: *Jornal do Brasil*, 1º de novembro de 1989). A deputada Sandra Cavalcanti propôs inclusive uma emenda ao artigo 22, inciso XXIV da Constituição, pela qual desapareceria a necessidade de reformular novas “Diretrizes e Bases”, já que, segundo a deputada, a própria Constituição, no capítulo que trata da Educação, já teria estabelecido essas diretrizes e bases. Foi uma manobra da direita para impedir o debate educacional.

O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB*, constituído por entidades nacionais (ANDE, ANDES/SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE, CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE), tendo por objetivo “estimular o debate e a mobilização nacional e coordenar a pressão popular sobre o Congresso Nacional em defesa da Escola Pública durante a elaboração da LDB”, diante de tais ataques à LDB, divulgou este documento no dia 11 de outubro de 1989, rebatendo as críticas.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, que reúne entidades nacionais de caráter científico, estudantil e sindical e outras instituições da sociedade civil, empenhadas na construção de uma escola pública universal, democrática e de qualidade, vem denunciar a manobra dos setores conservadores, historicamente comprometidos com a escola privada, que tentam confundir a opinião pública quanto a questões centrais da nova legislação de ensino.

Nós, que lutamos pela escola pública, defendemos a idéia de que a melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada à aplicação maciça e adequada dos recursos públicos na rede pública de ensino.

Os falsos argumentos, de que esta posição é incompatível com o atual estágio da sociedade, ocultam as intenções privatizantes dos setores conservadores que auferem lucros extorsivos na exploração do ensino particular.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB vem expressar à sociedade brasileira seu reconhecimento do processo democrático da Comissão de Educação da Câmara Federal, do qual vêm participando dezenas de entidades educacionais e instituições da sociedade civil, bem como de órgãos governamentais, possibilitando uma nova forma de elaboração legislativa na história da educação brasileira. Reconhece, assim, que o Projeto Substitutivo do deputado Jorge Hage representa um passo à frente neste processo democrático em andamento.

Os artigos críticos, veiculados na imprensa a este projeto, representam a tentativa de esvaziar a riqueza deste debate, chegando a esboçar-se no Congresso Nacional proposta de emenda constitucional – liderada pela deputada Sandra Cavalcanti – suprimindo a necessidade da própria LDB, como se a Constituição tivesse esgotado a questão.

Conscientes de que a Constituição torna obsoleta a legislação em vigor e prevê a regulamentação em lei de diversos de seus artigos, é inadiável escrevermos juntos – senadores, deputados, educadores e povo – uma LDB que consolide as conquistas constitucionais e viabilize a reconstrução da Escola Pública no Brasil.

Esse Projeto de Lei do Deputado Jorge Hage deverá sofrer numerosas alterações até a sua transformação em Lei: referimo-nos a ele aqui, porque contempla um conjunto significativo de medidas que favorecem o suprimento de uma escola pública democrática e de boa qualidade, anseio manifesto nas bandeiras de luta e reivindicações dos movimentos de educadores e da sociedade civil. Resta saber – e só o futuro dirá – quem ganhará essa luta: se a reação obscurantista de alguns grupos privados, defensores da *escola autoritária*, ou as numerosas agremiações de educadores que representam hoje a *escola pública popular*, a modernidade e a democracia.

CAPÍTULO V

AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA PÚBLICA

1. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

O pensamento socialista em educação é muito antigo, todavia, por não atender aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou relegado a um plano inferior.

A concepção socialista de educação pública, desde suas origens, está voltada para a superação da concepção classista burguesa da educação e para a realização de uma educação igual para todos¹.

A) Antecedentes: os socialistas utópicos

Thomas Morus (1480-1535) é um dos primeiros filósofos a pensar a co-educação e a relação entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Domenico Campanella (1568-1639) também rejeitou a discriminação educacional entre os sexos. Em seu livro *A cidade de Deus*, escrito em pleno domínio do obscurantismo clerical, defende a observação e o método científico na educação. Da mesma forma, Montaigne (1533-1592) afirma a necessidade de basear a aprendizagem em contacto direto com o mundo e não apenas através de livros. As idéias de Montaigne também encontram eco em François Rabelais (1495-1553), que rejeitou o autoritarismo do professor, afirma a liberdade da criança e propõe a abertura da escola para a sociedade.

Mas foi só Jean-Jacques Rousseau (1712-1773) que trabalhou de forma sistemática o papel político da educação, buscando fun-

damentá-la nos princípios da igualdade, liberdade e justiça. O seu Emílio é um tipo ideal de educando e se desenvolve sem forçar a sua natureza e sem deixar de fazer nada que seja capaz de realizar. Inspirado em Rousseau, Graco Babeuf (1760-1796) educa seus próprios filhos e formula alguns princípios da pedagogia socialista entre eles, uma escola pública de tipo único para todos, acusando, no seu *Manifesto dos plebeus*, a educação dominante de se opor aos interesses do povo e de incutir-lhe a sujeição a seu estado de miséria.

Étienne Cabet (1788-1856) defendeu a idéia de que a escola devia dar alimentação igual para todos, deveria ser local de desenvolvimento de toda a comunidade. Educar o povo, para ele, significa politizá-lo. Na mesma época, Charles Fourier (1772-1837), que entendia a civilização como uma guerra entre ricos e pobres, atribuía um papel político importante à educação.

Henry de Saint-Simon (1760-1825) definia a educação como a prática das relações sociais. Por isso, criticava a educação de sua época que distanciava a escola do mundo real. Defendia uma educação pública supranacional.

Robert Owen (1771-1858) é um dos primeiros pensadores a atribuir uma importância pedagógica fundamental ao trabalho manual. Para ele, a educação deve ter como princípio básico o trabalho produtivo. A escola deveria apresentar de maneira concreta e direta os problemas da produção e os problemas sociais.

Victor Considerant (1808-1893) defendeu uma educação pública com a participação do estudante na organização e na gestão do sistema educacional.

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) concebeu o trabalho manual como gerador de conhecimento. Admitia que sob o capitalismo não poderia existir uma educação verdadeiramente popular e democrática e que a pobreza era o principal obstáculo à educação popular. Anteviu a grande expansão quantitativa, sob o regime capitalista, para a formação de um grande número de empregados que puxariam os salários para baixo e os lucros capitalistas para cima. Denunciou a farsa da gratuidade da escola pública capitalista: as classes exploradas que necessitam trabalhar não têm acesso à escola burguesa. Para ele, é uma “utopia ridícula” esperar que a burguesia possa realizar a sua promessa de uma educação pública universal e gratuita. Os que se beneficiam da educação pública são os ricos, porque os pobres, sob o regime capitalista, estão condenados ao trabalho desde a infância.

B) A Educação Pública Socialista

Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) e desenvolvidos, entre outros, por Lênin Vladimir Ivanovitch (1870-1924) e Pistrak. Marx e Engels em seu *Manifesto do Partido Comunista* defendem a educação pública e gratuita para todas as crianças baseados nos *princípios*:

- 1º da eliminação do trabalho delas nas fábricas;
- 2º da associação entre educação e produção material;
- 3º da educação politécnica que leva à formação do homem onilateral;
- 4º da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Embora mais cético do que Marx, Mikhail Bakunin (1814-1876) propõe a luta contra o elitismo educacional da sociedade imoral que é a sociedade burguesa.

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) propôs uma educação “racional” – oposta à concepção mística, sobrenatural –, uma educação laica, integral e científica, baseada em quatro princípios:

- 1º na ciência e na razão;
- 2º no desenvolvimento harmônico da inteligência e da vontade, do moral e do físico;
- 3º no exemplo e na solidariedade;
- 4º na adaptação dos métodos à idade dos educandos.

Lênin atribui grande importância à educação no processo de transformação social. Como primeiro revolucionário a assumir o controle de um governo, pôde experimentar na prática a implantação das idéias na educação. Acreditando que a educação deveria desempenhar um papel na construção de uma nova sociedade, afirmava que mesmo a educação burguesa que tanto criticava era melhor do que a ignorância. A educação pública deveria ser eminentemente política: “nosso trabalho no terreno do ensino é a mesma luta para derrotar a burguesia; declaramos publicamente que a escola à margem da vida e da política é falsidade e hipocrisia”².

Segundo as próprias palavras de Lênin “à exceção da Rússia, na Europa não existe nenhum país tão bárbaro, no qual as massas

populares tenham sido expoliadas, no sentido do ensino, da cultura e do saber”³. Por isso, no seu decreto de 26 de dezembro de 1919, obrigava “a todos os analfabetos de 8 a 50 anos de idade a aprender a ler e a escrever em sua língua vernácula ou em Russo, segundo o seu desejo”⁴.

Nas notas escritas entre abril e maio de 1917, para a revisão do programa do partido, Lênin defendia:

- 1º a anulação da obrigatoriedade de um idioma do estado;
- 2º o ensino geral e politécnico, gratuito e obrigatório até os 16 anos;
- 3º a distribuição gratuita de alimentos, roupas e material escolar;
- 4º a transmissão da instrução pública aos organismos democráticos da administração autônoma local;
- 5º a abstenção do poder central de toda a intervenção no estabelecimento de programas escolares e na seleção do pessoal docente;
- 6º a eleição dos professores diretamente pela própria população e o direito desta de destituir os indesejáveis;
- 7º a proibição dos patrões de utilizar o trabalho das crianças até os 16 anos;
- 8º a limitação da jornada de trabalho dos jovens de 16 a 20 anos a quatro horas, e
- 9º a proibição de que trabalhem à noite em empresas insalubres ou minas.

Pistrak, um dos primeiros educadores da revolução russa, parafraseando Lênin que dizia não existir prática revolucionária sem teoria revolucionária, afirmava que “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária”⁵. Atribuía ao professor um papel de militante ativo; dos alunos esperava que trabalhassem coletivamente e se organizassem autonomamente: *auto-organização* e *trabalho coletivo* para superar o autoritarismo professoral da escola burguesa.

Para que haja esta auto-organização o pedagogo procura mostrar não só a importância da aprendizagem para a vida do educando, mas também o quanto ela é necessária para a prática de uma determi-

nada ação. O professor é um conselheiro. Só a assembleia dos alunos pode estabelecer punições. Os mandatos de representação são curtos para possibilitar alternância.

Os *métodos escolares* são ativos e vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo). Seja no trabalho agrícola, seja no trabalho industrial, é necessário que o aluno se sinta participativo do progresso de produção, segundo sua capacidade física e mental. O aluno não vai à fábrica “para trabalhar”, mas para compreender a totalidade do trabalho. Na fábrica, dizia Pistrak, eclode toda a problemática do nosso tempo.

C) *Uma Educação voltada para o Futuro*

Na concepção socialista de educação pública, o trabalho é o *princípio educativo* fundamental, instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre a teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social. A concepção socialista de educação pública é uma concepção comprometida com os interesses da classe trabalhadora, portanto, condicionada por uma ótica de classe e uma perspectiva histórica.

Não há condições de realizá-la na sociedade capitalista, o que não impede, desde já, avanços progressistas no seu interior. Assim é que podemos entender a concepção crítica e revolucionária de Paulo Freire numa “sociedade em trânsito”. A sua *Pedagogia do Oprimido* insere-se na luta por uma educação pública, crítica e socialista, construída pelas massas populares ao mesmo tempo em que estas lutam pela transformação radical da sociedade. Para ele, a educação deve levar à organização crescente das massas.

No dizer de Suchodolski, a escola socialista deve ser “uma escola voltada para o futuro”⁶. A sociedade burguesa não preenche as condições para um desenvolvimento educativo pleno, já que tem uma escola divisionista e dividida. Discutindo ao longo da história o desenvolvimento da “pedagogia da essência” e da “pedagogia da existência”, conclui que a “concepção da ‘essência’ humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta ‘essência’, nem a ‘existência’ humana dá necessariamente origem à ‘essência’ do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que se tornem base do desenvolvimento e da formação, base da criação da ‘essência’ humana” (p. 117).

Por que uma escola voltada para o futuro?

Porque a realidade atual não é a única realidade nem é uma realidade imutável. O critério da escola popular e transformadora é a realidade futura. Segundo Suchodolski “a necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. Esta necessidade permite-nos evitar a utopia, esta atividade protege-nos do fatalismo. O fetichismo do presente que não tolera a crítica da realidade existente e que, por este motivo, reduz a atividade pedagógica ao conformismo, é destruído pela educação virada para o futuro” (p. 118).

Mesmo sabendo-se que a escola pública não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista, por este mesmo motivo é que uma escola pública popular, numa perspectiva socialista, deve ter, como programa educacional básico, o engajamento da juventude por um futuro melhor.

A escola burguesa se baseia na adaptação do homem ao seu ambiente. Na perspectiva socialista indicada por Marx⁷, o homem não se forma nem exclusivamente sob a influência do ambiente, nem pelo desenvolvimento de sua consciência, mas por uma combinação de ambos, através daquilo que ele chama de “prática revolucionária”. É esta prática e a reflexão sobre ela, como diz Paulo Freire, que possibilitam superar a concepção escolar burguesa.

Bogdan Suchodolski, na sua *Teoria marxista de la educación*⁸, analisa o pensamento pedagógico de Marx e a polêmica que este sustentou com Hegel e Proudhon. Mostra que desde Thomas Morus e Campanella a utopia não perdeu sua importância na história do pensamento pedagógico. Na concepção socialista da educação, a utopia é um projeto completo que rompe com a prisão do presente, daí ele insistir na função social da escola que a burguesia não quer alterar.

Os teóricos da escola burguesa perdem-se na antinomia educação-sociedade. Questionam-se se devem primeiro mudar as circunstâncias ou os homens, a sociedade ou a escola. Suchodolski mostra, partindo do pensamento de Marx, que a única alternativa está no pacto da escola com a prática revolucionária da classe trabalhadora: “Este é o único caminho para a verdadeira formação de homens novos. Isto significa que se devem mudar radicalmente muitas idéias sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas sobre o trabalho educativo e o desenvolvimento da criança. Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação do

homem das cadeias da opressão de classes, e se deve considerar sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical e paralela das 'circunstâncias e dos homens'" (p. 332-333).

2. UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS: ESCOLA UNITÁRIA, PLURALISTA E AUTO-ORGANIZADA

Existem hoje várias correntes e tendências na educação, mas duas parecem ser as principais, agrupando, de um lado, os defensores da chamada "escola única", e, de outro, os partidários da escola chamada "pluralista". Em geral, a primeira agrupa os defensores da escola pública e a segunda os defensores da escola privada. Não se pode, contudo, afirmar que sejam concepções antagônicas, pois encontramos, por exemplo, na primeira tanto a esquerda quanto a direita. Da mesma forma podemos dizer que a "escola pluralista" abriga os defensores da escola confessional e da escola puramente mercantilista. Acrescente-se a isso o fato de que é possível se falar numa escola única pluralista, que seria uma escola pública não uniforme, mas diferenciada.

Tudo isso nos leva ao exame da questão da dicotomia (falsa?) entre escola única e escola pluralista.

O século XX, no que diz respeito à educação, caracterizou-se pela luta pela *escola única*, que significa: escola igual para todos. Entretanto, como mostra Lorenzo Luzuriaga⁹, a idéia da escola única é muito antiga. Entre seus defensores encontram-se Platão¹⁰, Comenius¹¹, Pestalozzi¹², Schleiermacher¹³, Condorcet¹⁴ e Fichte¹⁵.

No sentido moderno, a expressão "escola única" é a versão defeituosa da palavra alemã *Einheitsschule*, cuja tradução correta deveria ser "escola em unidade" ou "escola unificada". Não se trata do *monopólio do ensino pelo estado*, nem da uniformização de toda a educação. A escola única admitia todas as variedades possíveis de ensino, portanto, seria uma escola *diferenciada*, ou seja, "pluralista".

Segundo Lorenzo Luzuriaga, a escola única "constitui essencialmente o prolongamento do movimento de educação popular iniciado no século XVIII, de um lado pelos reis 'ilustrados' da Prússia, que criam a 'escola pública', a escola instituída, mantida e dirigida pelo Estado, e de outro pela Revolução Francesa, que concebe a 'educação nacional', isto é, a educação sem distinção de classes, a educação do povo em geral. Este movimento se realiza plenamente no século XIX, que estabelece em definitivo a escola pública gratuita, obrigatória e

nacional, em todo o mundo civilizado e se prolonga naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos limites do ensino primário, de um lado com a criação das 'escolas de aperfeiçoamento' para a juventude proletária, e de outro com a aspiração da 'escola única', isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total... É a organização unitária das instituições educacionais de um povo, de sorte que elas sejam acessíveis a todos os seus membros, segundo suas aptidões e vocações e não segundo sua situação econômica, social e confessional. Ou, então, mais concretamente, a atuação da educação de acordo com as condições intrínsecas dos que devem ser educados. Ou, enfim, a realização da educação de acordo com suas próprias e autênticas leis"¹⁶.

O grupo que mais defendeu a idéia da escola única foi o chamado "Les Compagnons", um grupo de professores combatentes na I Guerra Mundial e pertencentes aos três graus de ensino. O secretário-geral deste grupo se chamava Maurice Weber. Num livro publicado em dois volumes, entre 1918 e 1919, chamado *L'Université Nouvelle*¹⁷, o grupo Les Compagnons expôs assim os princípios da escola única:

1º – Cumpre estabelecer um ensino democrático, pois todas as crianças têm direito a receber a educação mais ampla que o país lhes possa dar; este, por sua vez, tem o direito de explorar todas as riquezas espirituais que possua. O ensino assim concebido é, ao mesmo tempo, um processo de seleção.

2º – As separações entre o ensino primário, secundário e superior não têm razão de ser; não se devem separar os cidadãos, desde sua origem, em duas classes, e nelas fixá-los para sempre por educação diferente.

3º – A solução é a escola única, que de uma parte leva às humanidades, e, de outra, ao ensino profissional. A escola única é a escola primária para todos, sejam filhos de burgueses, de operários ou de camponeses; é a escola primária pública e gratuita convertida na base obrigatória de qualquer ensino.

4º – A escola única não é o local único, mas o ensino, o exame e o professor únicos. Supõe imediatamente a supressão das classes elementares dos liceus e, com isso, a da separação entre ensino dos pobres e ensino dos ricos.

5º – A escola única não é compatível com a escola livre, particular, nem é tampouco a escola uniforme¹⁸.

Na França, a escola única tem sido defendida pela Liga Francesa de Ensino e, atualmente, pela Federação Geral de Ensino, pela Confederação Geral do Trabalho e pelos partidos políticos de esquerda. O programa comum das esquerdas, que elegeram François Mitterrand para a presidência da República, em 1981, previa a nacionalização das escolas privadas, duramente combatida pela Igreja Católica e pelos partidos de direita.

Desde os primeiros dias da Revolução Russa, concebeu-se a *escola socialista* como a *escola única*, como *escola do trabalho*, uma escola onde todas as crianças devem passar pelo mesmo tipo de educação, com direitos iguais de alcançarem os graus mais elevados, dando preferência aos trabalhadores mais pobres¹⁹.

Segundo Pinkevich, a escola única do trabalho não deve apenas ser socialista e comunista, mas deve ser “unificada” e “auto-organizada”.

Antônio Gramsci, histórico defensor da escola socialista, chama a escola única de escola “unitária”, evocando a idéia de unidade e centralização democrática. Seguindo a concepção leninista de escola, ele também coloca o trabalho como um princípio antropológico e educativo básico da formação. Critica a escola tradicional que divide a escola “clássica” e “profissional”: esta destinada às “classes instrumentais”, aquela às “classes dominantes e aos intelectuais”²⁰.

Na sua escola unitária propõe a superação desta divisão, a formação “clássica”, intelectual, com a formação profissional, uma escola crítica e ativa. Para ele, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhes um novo conteúdo” (*idem*).

3. AS ALTERNATIVAS CAPITALISTAS-BURGUESAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

Iniciamos o século XX com uma enorme esperança depositada na educação. Mas estamos chegando ao final do século com uma crise mundial da educação, onde o otimismo pedagógico do início do século foi substituído pela descrença. É verdade, se compararmos a educação do século passado com a deste século, tivemos um enorme avanço: os poderes públicos aumentaram seu interesse pela instrução. Não temos

mais, como no século passado, um controle quase total do ensino pelo setor privado, e a média de anos que o estudante passa na escola tem aumentado²¹.

A tese de que a expansão escolar não corresponde às necessidades do capital já foi amplamente defendida²². Na ótica da produção capitalista, o que importa é dar o mínimo de educação para a maioria e o máximo para uma pequena minoria. “A escola não é uma fábrica de mão-de-obra qualificada. A grande empresa não tem exigências maciças de formação a impor ao sistema de ensino; em suma, não é ‘o’ capital a força maior a orquestrar o ritmo de aumento dos cursos e matrículas. Ao contrário, a escola chega mesmo a desservir ao capital na medida em que forma pessoas mais exigentes e menos dispostas a aceitar a rotina da fábrica e do escritório... A empresa mesma resolve, em serviço, a maior parte da rala experiência que pede à maioria de seus empregados²³.”

O capitalismo precisa hoje da escola pública?

Escola e capital percorrem caminhos opostos, no que se refere à formação do trabalhador. Por outro lado é preciso evitar a ilusão de que a escola é, para o trabalhador, o *locus* principal de sua resistência e de sua formação política. Não é suficiente garantir uma escola de “boa qualidade” para todos. Existem outros espaços de luta e de formação do trabalhador: o sindicato, a associação, etc. Paulo Freire e outros numerosos educadores têm demonstrado, freqüentemente, esta tese.

Então, que papel pode representar a escola pública para a defesa dos interesses populares? As lutas dos trabalhadores apontam para onde? Responde o educador Miguel Arroyo: “Apontam para defender a existência da escola, sim. Mas nunca como agente fundamental de sua libertação. Não adianta garantir a escola como espaço cultural e negar os verdadeiros espaços culturais onde o povo se constrói, e à sua visão do mundo, sua identidade, e se fortalece. Nesse momento, quando tantos educadores defendem a escola para o povo como expressão de seu direito à cultura, dentro de uma mentalidade política burguesa, nasce segundo uma concepção que diz: educação do povo não, escolarização sim”²⁴.

A) Nova Teoria da Escola Capitalista: “Liberdade de Escolher”

A partir da segunda metade do século XX, o estado capitalista vem se sobrecarregando dos serviços educacionais, ao mesmo tempo em

que vem crescendo a *onda antiestatal*, procurando limitar o poder do estado, difundindo a tese de que o estado só deve fazer aquilo que o setor privado não tem condições de fazer. Com exceção da França, muitos estados capitalistas procuram desestatizar todos os setores da economia que podem ser garantidos pela iniciativa privada.

Entre nós, os defensores da iniciativa privada em educação buscam, constantemente, mostrar a incapacidade do estado de fornecer educação para todos. Muitos deles buscaram apoio nas teses do economista norte-americano Milton Friedmann²⁵, segundo o qual a crise da escola pública norte-americana deve-se: primeiro à passagem crescente da escola privada, controlada pelos pais e pela comunidade local, para a escola pública, controlada pelo governo; e, segundo, pela substituição de educadores amadores, ligados à comunidade e controlados por ela, por educadores profissionais. Ele encontra a solução da crise na privatização do ensino.

As teses de Friedmann defendem “a liberdade de escolha do cidadão e a igualdade de oportunidades”. Estes seriam os princípios, diz ele, de uma escola democrática.

Na revista francesa *L'Express*, em setembro de 1984, Jimmy Goldsmith interpreta as idéias de Friedmann para a realidade francesa, mas dentro de um ponto de vista mais geral, uma teoria da escola capitalista hoje. Eis as suas principais teses em relação à educação, conforme artigo publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, de 21 de outubro de 1984, sob o título “É preciso limitar o poder do estado”:

“No setor da instrução, o Estado deverá – encargo imprescritível – cuidar para que cada criança possa alcançar o nível de instrução julgado necessário pela nação. Além disso, terá de prever o acesso dos mais mercedores a um ensino superior ou especializado.

O Estado não tem de integrar os professores na administração nem criar um monopólio dos estabelecimentos de ensino.

O direito que cada família tem de escolher o local de ensino para seus filhos depende de uma liberdade fundamental. Mas esse direito envolve também um dever.

A família tem obrigação de continuar a instrução da criança até o nível julgado mínimo pela nação. A obrigação da nação é cuidar para que não se crie uma cisão no sistema educativo entre ricos e pobres. A liberdade fundamental de cada família para escolher a escola de seus filhos deve existir, mas sob a condição de que não sejam organizadas

escolas para ricos e escolas para pobres. A igualdade de oportunidades é um direito supremo. Uma instrução que separasse ricos e pobres seria a negação desse direito e criaria ou consolidaria um sistema de classes na França. Naturalmente, haverá sempre, e deve haver sempre, uma separação entre os que são merecedores e os que não o são.

A família, portanto, deve subordinar seu direito de escolher o lugar de ensino de seus filhos ao direito de cada um à igualdade de oportunidades. É assim que se protege a integridade e o vigor da nação.

É igualmente fundamental que cada família possa escolher a religião e os estudos filosóficos da criança. E deve ser totalmente fora de questão que o Estado possa utilizar o seu sistema educativo para doutrinar a criança. O Estado deverá fornecer a cada família um crédito anual, sob forma de um “bonus” cobrindo o custo da educação de cada criança ao nível considerado necessário pela nação. A família poderá escolher os locais de ensino em que aplicará os recursos postos à sua disposição pelo Estado.

A liberdade assim recriada geraria uma grande variedade de estabelecimentos de ensino. Ofereceria às famílias uma verdadeira escolha. Esses estabelecimentos poderiam ser dirigidos pelo Estado, pelas coletividades locais, por obras religiosas ou leigas, por empresas privadas, por associações cooperativas de professores, etc.

Os pais escolheriam então o local de ensino de seus filhos em função das preferências familiares e da qualidade dos serviços prestados, mas não em função de seu custo.

Nesse quadro, o Estado deve ter o direito de cuidar para que um nível mínimo de instrução seja oferecido pelos estabelecimentos de instrução envolvidos. Com esse objetivo, deve poder intervir na determinação das modalidades e dos conteúdos de certos exames e concursos.

Esses dois direitos serão reconhecidos ao Estado, a fim de que possa representar o papel que lhe cabe. Mas só o serão para as matérias ditas “objetivas”, como, por exemplo, matemática, ciências, geografia, etc. Por sua vez, cada escola será livre para organizar seus próprios exames nas matérias que comportam importantes elementos filosóficos ou religiosos. Isso para proteger a criança de qualquer doutrinação pelo Estado. As escolas devem instruir e não doutrinar os alunos. Devem ensinar os valores da nação e não os do Estado.

Na tradição republicana de educação – a de Jules Ferry e de Edouard Herriot – o Estado usava o aparelho educacional nacional para

inculcar em cada criança os princípios republicanos. Cada um devia saber proteger a República contra a idéia monárquica.

Hoje o perigo não é mais a monarquia, mas o Estado. Foi o próprio Estado que se tornou o tirano em potencial. É contra ele que é preciso saber proteger-se. Portanto, não é a ele que se pode confiar a tarefa de nos ensinar a nos proteger. De ora em diante, essa responsabilidade deve ser assumida pela família.

Resumamos as vantagens desse sistema:

- estabelecer e proteger a liberdade de ensino;
- permitir a multiplicação dos locais de ensino;
- dar aos pais a escolha do local de ensino;
- pôr a criança a salvo de qualquer doutrinação pelo Estado, ensinando-lhe os valores da Nação;
- reduzir a enorme legião de funcionários;
- portanto, mais geralmente, ampliar a escolha, reforçar a responsabilidade familiar e promover a liberdade.”

Veja-se a dinâmica contraditória do estado capitalista: “descen-
traliza” os serviços educacionais, ao mesmo tempo que centraliza o poder econômico e político. Sob a aparência da autonomia e da liberdade de escolha, cria condições para a morte progressiva do indivíduo e o crescimento do controle impessoal. Quem acaba autônomo é o estado. Como diz Tocqueville: “após ter assim tomado em suas mãos poderosas cada indivíduo e após ter-lhe dado a forma que bem quis, o soberano estende os braços sobre toda a sociedade; cobre-lhe a superfície com uma rede de pequenas regras complicadas, minuciosas e uniformes, através das quais os espíritos mais originais e as almas mais vigorosas não conseguiram aparecer para sobressair na massa: não dobra as vontades, amolece-as, inclina-se e as dirige; raramente força a agir, mas opõe-se freqüentemente à ação; não destrói, impede o nascimento; não tiraniza, atrapalha, comprime, enerva, arrefece, embota, reduz, enfim, cada nação a nada mais ser que uma manada de animais tímidos e industriais, cujo pastor é o governo”²⁶.

As chamadas “nações democráticas” prometem *autonomia* e praticam o *despotismo*. Não se pode esperar, por isso, que os trabalhadores conquistem a plena autonomia sem antes alterar profundamente as relações econômicas existentes sob o capitalismo. Importa, porém, não esperar que estas relações mudem, para só então pensar

numa sociedade autônoma e numa escola que contribua para ela. Lembrando as palavras de Suchodolski, hoje, uma escola progressista, orientada por um projeto revolucionário, deve ser uma “escola voltada para o futuro”. Não se pede muito ao educador militante no interior da escola capitalista, pede-se que assuma uma postura política, que a anuncie claramente, que se engaje nela para fazer com que a escola capitalista não seja, pelo menos, conservadora.

B) O Projeto Paidéia

A educação capitalista também promete escola igual para todos, mas na prática realiza a escola desigual para duas classes antagônicas.

O filósofo e educador norte-americano Mortimer J. Adler, autor de *The Great Ideas*, lançou há poucos anos a *Proposta Paidéia* (*Paidéia*, do grego *paídos*: a educação de uma criança, relacionado à pedagogia e à pediatria; em sentido lato, o equivalente ao latim *humanitas* – daí “as humanidades” – significando a aprendizagem geral que deve ser patrimônio de todos os seres humanos).

Trata-se de um manifesto educacional visando a superar os principais problemas da educação americana:

– enorme *diferença de qualidade* das escolas públicas (as escolas das comunidades privilegiadas são boas e as escolas das comunidades pobres ou dos grupos minoritários de raça são péssimas);

– *especialização precoce*: muitos alunos são formados para disciplinas, profissões ou empregos estreitos e limitados;

– *individualização do ensino*, resultando num currículo que oferece muitos cursos eletivos, optativos e extracurriculares;

– *métodos de ensino tradicionais e estáticos*, baseados na memorização e na transmissão verbal de conteúdos;

– chegada dos alunos às faculdades ou às empresas sem *habilidades básicas*, devido à queda da qualidade do ensino.

Diante deste quadro a Proposta Paidéia pede:

- mesma qualidade para todos;
- mesmos objetivos para todos;
- mesmo currículo para todos.

O equívoco de Adler é admitir, como John Dewey, que a sociedade americana não é classista. Ele afirma expressamente: “Temos uma sociedade politicamente sem classes. Nosso povo como um todo é nossa classe dominante. Deveríamos, portanto, ser uma sociedade sem classe do ponto de vista educacional... Isto requer a *mesma qualidade de ensino para todos*”.

Por outro lado, suas propostas curriculares não superam o *tecnicismo* e o *pragmatismo*: a pessoa (a criança) está ausente; têm uma visão estática e reprodutivista da cultura; dão excessiva ênfase à formação intelectual e mental e pouco lugar para o trabalho manual, para a educação afetiva e para a experiência concreta na sociedade; não analisam os problemas estruturais das escolas (burocracia, hierarquia, falta de autonomia, falta de diálogo e de solidariedade); têm uma visão da sociedade estreita e nacionalista, idealizando a democracia americana (o sonho da boa vida, a fé na tecnologia e na habilidade de resolver qualquer problema sem tocar na estrutura da sociedade).

Se isso não fosse suficiente para revelar o conservadorismo dessa proposta de *escola única*, bastaria mencionar que o Adler dedica a Proposta Paidéia “aos líderes militares que precisam de pessoas capacitadas nas tropas para manipular armamentos sofisticados”, entre outros...²⁷.

4) A IDÉIA DE ESCOLA ÚNICA NO BRASIL

No Brasil, a idéia de escola única teve muitos defensores, entre eles, Lourenço Filho, um dos pioneiros da escola nova, que prefaciou, em 1943, o livro *A escola única* de Lorenzo Luzuriaga. Outro defensor da escola única foi Fernando de Azevedo, que segundo seu aluno e admirador, Antônio Cândido de Melo e Souza, “em meados do decênio de 1920 já estava armado com os instrumentos intelectuais que o levaram a integrar a grande falange dos renovadores da instrução pública no Brasil, em seus diferentes graus. Instrução leiga, antiautoritária, racional, científica e ajustada às mudanças sociais, que se traduziu na prática por uma primeira etapa de luta a favor dos modernos métodos pedagógicos, da modernização na formação dos docentes e na atualização da administração escolar... Graças à ousadia e à profundidade das modificações, e graças à aura de radicalidade transformadora, que inquietou grupos tradicionais, foi chamada “bolchevização do ensino” e atraiu sobre seu autor os ataques mais desabridos, culminando com o atentado à sua vida num momento em que expunha o projeto”²⁸.

Os *liberais*, no Brasil, defenderam a escola pública até o final da década de '60, quando se alinharam à política privatista do regime militar. Entre os *progressistas* podemos apontar duas tendências: a da *transmissão cultural* e a da *transformação cultural*. Ambas se identificam na *negação* do modelo discriminatório da escola capitalista, mas são diferentes (não antagônicas) na proposta.

A) A Escola da Transmissão Cultural

Os educadores progressistas brasileiros, sob a influência da obra de Gramsci, alinharam-se na defesa da escola pública “unitária”. Poucos são os que utilizaram a expressão “escola única”, mas muitos defendem os seus princípios.

Guiomar Namó de Mello, reconhecida educadora brasileira, uma das fundadoras da ANDE (Associação Nacional de Educação) e atualmente deputada estadual de S. Paulo, pelo PSDB, fala da “escola única” em oposição à “escola regionalista”: “É também em nome da liberdade”, afirma ela, “que a escola única, nacional, é rejeitada por uma escola ‘livre’ regionalista. A escola unitária seria padronizante, espezinhando a cultura local e as tradições regionais. Na verdade, é o reconhecimento e a assimilação da diversidade no ponto de partida que garante a homogeneidade do processo educativo no ponto de chegada. O objetivo é, partindo da cultura local, chegar a determinados conteúdos universais do conhecimento que asseguram a unidade nacional. Ao evitar os guetos culturais, amplia-se a visão de mundo dos cidadãos brasileiros que, apesar das enormes diferenças no nível de riqueza nacional, estadual, local e familiar, têm direito a uma formação básica comum”²⁹.

Mais adiante (*idem*, p. 175-176), Mello afirma que a escola básica, universal, deve ser comum tanto no seu ponto de partida quanto no seu ponto de chegada, isto é, a *formação da cidadania*. A polêmica educadora, como ela própria se autodenomina – tendo se transformado como Secretária Municipal da Educação da cidade de São Paulo, em 1983/85, “de estilingue a vidraça” (p. 81) – busca uma alternativa que se situe entre o “ativismo pedagógico ingênuo” e o “pessimismo imobilista da esquerda” (p. 27). Esta alternativa seria, para ela, uma “escola melhor para todos”.

Entre os defensores da escola única, uns defendem a presença do Estado, mas sem “monopólio”, como Luiz Antônio Cunha, Vanilda

Paiva e Celso de Rui Beisiegel; outros, como Demerval Saviani³⁰, rejeitam a tutela do Estado em matéria de educação, reforçando a presença da sociedade civil.

Saviani chega a apontar a estratégia para retirar a educação da tutela do Estado: “em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação popular” (p. 21) e “em vez de colocar a tônica da questão da escola pública no ensino superior, cumpre lutar pela popularização do saber” (p. 22).

Para Saviani o problema está na impossibilidade de realizar o “popular” no “estatal”. Uma escola popular pressuporia a transformação do Estado. Segundo ele, “seria contraditório que um Estado privatizado privilegiasse uma instituição particular com preocupação de caráter público, como a PUC. O Estado só faria isso se ele próprio tivesse algum caráter popular... As colocações sobre a autonomia da escola podem inviabilizar a idéia de escola única a nível nacional. A proposta da escola única não retira a importância da participação em todos os níveis. A comunidade, porém, deve participar ativamente para discutir a questão nacional, e não para propor alternativas incompatíveis com as preocupações mais gerais”³¹.

Tanto Guiomar Namo de Mello quanto Demerval Saviani equacionam a questão da escola pública articulando-a com a questão da *socialização do saber elaborado*. Para eles, a escola não é uma agência de socialização do saber popular, porque para tal não há necessidade de escola, pois o próprio povo se incumba disso. Eles se propõem a superar polêmicas como: escola reprodutora X escola como agência revolucionária; a escola nada pode X escola pode tudo; escola como aparelho ideológico X escola popular.

Estas diversas posições são resumidas na tese de Vanilda Paiva, segundo a qual “tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo”³².

Esta corrente do pensamento pedagógico brasileiro não questiona tanto o caráter da escola atual, sua função social, mas a falta de acesso a esta escola para a maioria da população. Uma escola popular não seria diferente, seria esta mesma escola, mas com acesso livre para todos.

B) A Escola Transformadora

Paulo Freire, Florestan Fernandes, Luiz Eduardo Wanderley³³, Marilena Chauí e outros têm insistido em equacionar a questão da escola pública na *questão do poder*, distinguindo-a da concepção liberal marcada, no final do século XVIII, por um caráter nacional e estatal, para realçar, hoje, o caráter popular da escola. Estes educadores defendem, sem dúvida, a *escola única* desde que o Estado não tente homogeneizá-la. Defendem uma escola feita pelo povo e não para o povo, ou como diz Florestan Fernandes: uma escola na qual o engajamento do educador saiba “associar a *luta pela socialização* do saber com a *luta principal* da classe trabalhadora”, que é a luta pelo fim da dominação política e da exploração econômica da burguesia sobre os trabalhadores.

Na escola pública estatal burguesa, Marilena Chauí vê o caráter autoritário do saber caracterizado por aquilo que ela chama de “já pensado”, “já dito”, “já feito” para o povo. Ao contrário, numa *escola pública popular* o pensamento “é a descoberta dos pensamentos que ainda não foram pensados; o discurso é a possibilidade de dizer o que ainda não foi dito, inaugurando uma nova maneira de exprimir a realidade, em que a ação é a criação de seu próprio possível”³⁴.

Daí estes educadores insistirem muito hoje na formação política de um novo educador capaz de conceber e criar, junto com seus alunos, pais e funcionários, a nova escola.

Na concepção liberal burguesa e funcionalista, a função da escola pública já está definida: é a difusão do saber. Nela “o professor interessa na medida em que é um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação.

Neste contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebéia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isto não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação na cadeia interminável de dominação política e cultural”³⁵.

Para Florestan Fernandes é decisivo que o educador “volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da classe de aula com os que tem dentro da sociedade, para que não veja no estudante alguém

inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural, e para que deixe de ser um instrumento das elites” (*idem*, p. 23).

Discutindo a questão do *nacional* e do *regional*, do *estatal* e do *popular*, Marilena Chauí analisa os diferentes confrontos e contradições no Estado capitalista e suas instituições³⁶. Reconhece a presença de contradições na escola capitalista, motivo pelo qual ela pode ser agente na luta de classes, portanto, pode ser popular e transformadora, mesmo no interior do Estado burguês. Entende por esta força contraditória na escola, por exemplo, a presença crítica da cultura popular, manifesta através da prática de vida dos estudantes que resistem à inculcação cultural da escola capitalista. O *popular* deve ser entendido aqui como algo que se efetua por dentro da própria cultura dominante, ainda que para resistir a ela. Opõe-se à idéia iluminista, hoje defendida pela cultura de massas, de que a elite já possui o saber suficiente organizado para comunicá-lo a todos, para mostrar as diferentes manifestações culturais condicionadas pela posição de classe.

Para Chauí, o popular é tão *ambíguo* quanto o nacional. O Estado autoritário, centralizando, simplificando e domesticando a cultura, identifica “popular” com “regional”, rotulando tudo o que é “subalterno” de típico e folclórico e combatendo as diversidades regionais em favor de uma “identidade nacional”; considera o nacional como culto e ilustrado, o popular como romântico e inculto.

Considero estas análises de Chauí importantes na medida em que a tendência do estado burguês, hoje, é tornar-se cada vez mais centralizador e autoritário. Portanto, a questão da hegemonia da classe trabalhadora passa pela organização direta das massas, pelos conselhos de trabalhadores e pela *autonomia* que é a negação da centralização e, ao mesmo tempo, da ideologia dominante.

A escola é peça importante na conquista do poder autônomo, cultural, social e político dos trabalhadores.

A escola única, popular e democrática, nas suas diferentes interpretações, tem representado sempre o ponto de vista dos educadores, dos trabalhadores e não do capital e do Estado capitalista. Mas ela não é apenas um ponto de vista, uma idéia abstrata, pensada a partir da teoria ou da prática de algum educador particular. Ela se constitui num movimento vivo, nascido como reação ao imobilismo das teorias (mesmo progressistas) da educação e das práticas autoritárias. Nós a estamos vendo nascer em diversos países, já há alguns anos, inde-

pendentemente dos partidos da administração pública. Por isso é que acreditamos na sua evolução histórica. A vimos nascer em Minas, com a implantação dos colegiados, nos anos 83-86, na região do Grande Recife, em Diadema (SP), em Novo Hamburgo (RS), em Lajes (SC) e, a partir de 1989, com a administração de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e em muitos outros municípios. Todos os esforços de sua administração foram concentrados na *democratização da gestão*, na *democratização do acesso*, na construção de uma *nova qualidade de ensino* e num vigoroso programa de atendimento a *jovens e adultos*, fortalecendo através dele o vínculo com os *Movimentos Populares*, parceiros na alfabetização e pós-alfabetização.

Além de reorganizar a estrutura da organização do sistema municipal da educação, para adaptá-la a uma proposta pedagógica, favorecendo a prática coletiva da tomada de decisões, da melhoria material das escolas e dos salários dos trabalhadores em educação, a equipe de Paulo Freire implantou a reorientação curricular norteada pelo respeito ao aluno como sujeito do processo do conhecimento e pela superação da fragmentação do saber (interdisciplinar). É mais um momento nessa caminhada de construção de uma escola pública de qualidade como única alternativa para as classes populares. Ela se viabiliza na prática quando o movimento social e popular a assume, ou quando este estiver articulado com administrações públicas democráticas e populares.

NOTAS DO CAPÍTULO QUINTO

1. Veja-se Maurice Dommanget. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua, 1972; Wagner G. Rossi. *Pedagogia do trabalho*. S. Paulo, Moraes, 1981 (2 vol.) e Wolfrietrich Schmied-kowarzik. *Pedagogia dialética: de Aristóteles e Paulo Freire*. S. Paulo, Brasiliense, 1983.

2. Lênin, Vladimir U. *La instrucción pública*. Moscou, Editora Progresso, 1981, p. 70.

3. *Idem*, p. 36.

4. *Idem*, p. 10.

5. Pistrak. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 29.

6. Bogdan Suchodolski. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Horizonte, 1972, p. 118.

7. Sobre a concepção marxista de educação pública, veja-se Marx K. e Engels F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978, com introdução e notas de Roger Dangeville; veja-se também Gadotti, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

8. México, Grijalbo, 1966.

9. Luzuriaga, Lorenzo. *A escola única*. S. Paulo, Melhoramentos, 1934.

10. Para Platão, a educação é a função essencial do Estado. Através de uma escola única básica, a escola selecionaria os melhores para governar. Para ele, só os sábios deveriam ser governantes.

11. Defensor das idéias platônicas, Comenius apresenta a idéia de uma “escola comum”, uma “educação geral de todos os que nasceram homens para tudo quanto é humano”.

12. Também Pestalozzi se inspira na escola única, cuja base é a escola primária geral.

13. Para Schleiermacher “as matérias de ensino que possuem capacidade educativa devem ser as mesmas para a juventude, tanto das classes sociais superiores como das inferiores”.

14. Os pedagogos da Revolução Francesa, entre eles Condorcet, se dedicaram à organização da escola pública primária, que, segundo eles, deveria ser universal, pública, gratuita e leiga.

15. Para o criador e inspirador da educação nacional alemã, Fichte, a educação deve ser proporcionada a todos “sem qualquer exceção, de modo que seja a educação não de uma classe especial e sim da nação, sem exceção de nenhum de seus membros”.

16. o.c., p. 15-18.

17. *Les Compagnons. L'Université Nouvelle* (I. La doctrine, II. Les applications). Paris, Fischbacher, 1919.

18. Citado por Lorenzo Luzuriaga. *História da educação pública*. S. Paulo, Nacional, 1959, p. 113.

19. Pinkevich, A. *Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la URSS*. México, Fuente Cultural, 1941.

20. Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 118.

21. Segundo Paul Singer “esta tendência ao crescimento explosivo da escolaridade pode ser aferida pela evolução do número de anos de estudo da população de cinco anos e mais de idade. O censo demográfico de 1970 mostra que o total de anos/pessoas de escolaridade desta população era de 187.971.819. Em 1977, de acordo com a PNAD, este número passou a 281.560.890, revelando um crescimento de cerca de 50% em apenas sete anos. Este número se deve, em parte, ao crescimento da população escolarizada, mas em parte o tempo médio de estudo também se expandiu: de 2,37 anos em 1970 para 3 anos em 1977. Este tempo pode parecer baixo, mas convém lembrar que boa parte da população de cinco anos e mais é composta de crianças que ainda continuarão

na escola por muitos anos.” Singer, P., “Escola e Capital”, in: *Folha de São Paulo*, 13.11.1980, p. 3.

22. Salm, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

23. Durand, José Carlos. “Empresas e Escola”. *Folha de S. Paulo*, 18.12.1980.

24. Arroyo, Miguel. “Contra a escola”. *Leia* (jornal), S. Paulo, Letra Viva, Out/1986, p. 43.

25. Friedmann, Milton e Rose. *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio, Record, 1982.

26. Tocqueville, A. *A democracia na América*. S. Paulo, Nacional, 1969, p. 313.

27. Sobre a Proposta Paidéia cf. Mortimer, J. Adler. *A proposta Paidéia*. UnB, 1984, e as críticas de Antônio Joaquim Severino e Newton Aquiles Von Zuben na *Revista Brasiliense de Estudos Pedagógicos*. MEC/INEP, nº 158, jan-abr/1987, p. 231-242.

28. Antônio Cândido de Melo e Souza, “Fernando de Azevedo”, comunicação preparada para a 1ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de S. Paulo (FEESP), realizado nos dias 17.18.19 de agosto de 1983, no Auditório Fernando de Azevedo, sede da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo.

29. Guiomar Namó de Mello. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986, p. 155.

30. Demerval Saviani. “A defesa da escola pública”. In: Demerval Saviani. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984, p. 10-25.

31. Demerval Saviani. In: Madza J. Nogueira. “Debate aberto: o desafio da Constituinte”. *Revista da ANDE*, nº 10, S. Paulo, 1986, p. 27.

32. Vanilda Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio, Graal, 1984, p. 39.

33. Luiz Eduardo Wanderley. “Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos”. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio, Civilização Brasileira, nº 25, jul/1980, p. 107-131; e “Apontamentos sobre educação popular”. In: Edênio Valle e José J. Queiroz (org.). *A cultura do povo*. S. Paulo, Cortez, 1985³, p. 58-79.

34. Exposição feita na 1ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de S. Paulo (FEESP), dia 19 de agosto de 1983, no Auditório Fernando de Azevedo, sede da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo.

35. Florestan Fernandes. “A formação política e o trabalho do professor.” In: Denise Bárbara Catani e outros (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. S. Paulo, Brasiliense, 1986, p. 16.

36. Chauí, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. S. Paulo, Brasiliense, 1986

CAPÍTULO VI

TESE EM DEFESA DE UM SISTEMA ÚNICO, NACIONAL E POPULAR, DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nas últimas décadas no Brasil o esforço coletivo de elaboração teórica da educação, vinculada ao movimento social, sindical, popular e cultural, vem indicando uma direção nova que é aquilo que tenho chamado de “escola pública popular” ou “escola única popular”. Trata-se da escola pública estatal, mas com o controle social, tendendo à autogestão escolar. As considerações, críticas, propostas e posições desenvolvidas até aqui, apesar da multiplicidade de teses defendidas, apontam para duas direções fundamentais e opostas. Poderíamos dizer que uma aponta para o passado e a outra para o futuro, que uma é conservadora e a outra progressista.¹

Os conservadores alinham-se na defesa do ensino privado, na sustentação de algumas teses da concepção pluralista de escola e mesmo, uma grande parte deles, defende hoje uma competente escola pública burguesa. Isto mostra que, de alguma forma, como sustenta Demerval Saviani, encarar os ensinos privado e público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco é um equívoco.

Por outro lado, os progressistas encontram-se majoritariamente entre os defensores da escola pública, mas igualmente em algumas escolas particulares e confessionais. Não defendem a escola pública burguesa, mas uma escola pública criada e mantida pelo Estado, sob o controle da sociedade civil, portanto, uma escola pública autogovernada; em outras palavras: uma *escola única popular*.²

Qual a melhor escola? Qual a mais verdadeira?

Se aceitarmos o princípio de que não existem verdades absolutas, e se aceitarmos, igualmente, o ponto de vista das classes emergentes, o futuro da educação aponta para a escola única popular. Esta parece-me a direção, o ponto de vista com menos chances de errar.

1. SÓ O ESTADO³ PODE DAR CONTA DO NOSSO ATRASO EDUCACIONAL

É particularmente visível a *deterioração progressiva* da educação pública no Brasil nas últimas décadas, apesar da considerável expansão quantitativa das vagas no I grau.

Esta queda no nível de ensino tem sido usada como argumento pelos que defendem o ensino privado. Temos repelido este argumento privatista sem deixar de reconhecer as deficiências da escola pública. Como já nos alertava Florestan Fernandes, no início da década de 60, democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os “padrões elitistas” e o “privilégio social”. “O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais”⁴.

Esta deterioração percorre o mesmo caminho da deterioração da qualidade de vida da maioria da população brasileira.

Segundo o Censo Demográfico de 1980, das 23 milhões de crianças com idade entre 7 e 14 anos, 33% (7,5 milhões) não freqüentavam a escola e, das que freqüentavam, 27,6% (6,3 milhões) se encontravam defasadas em relação à idade. Significa que mais de 60% destas crianças não têm acesso regular ao ensino fundamental garantido pela Constituição.

Por outro lado, aqueles que têm acesso recebem um ensino de baixa qualidade. 52% da população brasileira têm menos de dois anos de escolaridade, o que significa, na prática, um *analfabetismo funcional*. Estes dados precisam ser relacionados com o estado social da população brasileira economicamente ativa. Segundo estudo de Hélio Jaguaribe⁵, 64,7% da população economicamente ocupada, incluindo os sem rendimentos, se encontram em níveis que variam da miséria (até um salário mínimo) à estrita pobreza (até dois salários mínimos). Se acrescentar ainda um dado – 49,6% da população brasileira têm menos de 20 anos de idade – veremos que o problema da educação pública é extremamente grave: um verdadeiro “problema de segurança nacional”. Entretanto, os governos que tivemos até agora, incluindo a Nova

República, não levaram a sério a questão da educação. Se ela fosse realmente levada a sério mereceria *medidas enérgicas*, como as tomadas, por exemplo, contra a erosão inflacionária, nos chamados choques heterodoxos (apesar de seus efeitos discutíveis).

2. MAS É NECESSÁRIA A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE

A história recente da nossa educação mostra, de um lado, o Estado autoritário que pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, portanto, pela via tecnoburocrática, através de grandes projetos ou campanhas que redundaram em fragorosos fracassos, como foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL –, um “movimento” puramente estatal com fins político-promocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais.

Por outro lado, as incipientes iniciativas dos governos chamados “democráticos”, partindo de uma crença mágica no poder de Estado, tentaram enfrentar o mesmo problema do fracasso escolar com *soluções técnicas*, como foi o caso do Ciclo Básico no Estado de S. Paulo – mas sem prestar atenção especial ao problema da participação e da mobilização da população interessada (pais e alunos) na solução do problema. Mobilizaram a máquina do Estado – muitas vezes como meio de promoção político-partidária, como antes fazia a Ditadura – mas sem criar raízes, nem no nível da organização dos educadores, nem no nível da organização de pais, alunos e população.

O fracasso de tais iniciativas não se fez esperar. Apesar das boas intenções e do esforço de alguns educadores, o caso de S. Paulo é típico: o índice de evasão da primeira para a segunda séries – momento máximo de elitização do ensino brasileiro – continuou praticamente o mesmo. E acrescenta-se que o esforço não só foi concentrado na preparação do professor das séries iniciais: a promoção da primeira para a segunda séries era automática, isto é, não havia reprovação.

Um programa que deseje não ficar na superficialidade do problema precisa atacar tanto as causas internas (formação do magistério, melhores salários, condições de trabalho na escola pública, etc.), quanto as externas (organização de pais, alunos e população). Está claro que o valor atribuído à educação pelos pais é determinante no *fracasso* ou *êxito* escolar dos filhos⁶.

Um programa de educação popular na escola pública não pode ter êxito se não responder primeiro à questão: como envolver os pais e

a comunidade, como fazer com que a comunidade (interna e externa) assuma o projeto, que só pode ser coletivo, de enfrentamento da questão da evasão e da exclusão do aluno das camadas populares? Daí que tais programas devem, necessariamente, incluir formas de participação como, por exemplo, os Conselhos de Escola, com caráter deliberativo, e os Conselhos Municipais de Educação.

3. TRANSFORMAR A ESCOLA PÚBLICA ESTATAL EM ESCOLA PÚBLICA POPULAR

Existem, hoje, educadores que pensam numa escola alternativa, que seria uma “escola pública não-estatal”: o Estado fornece os recursos e a comunidade assume o controle. O perigo que vejo em tais fórmulas é que se baseiam na crença de que o Estado sempre será autoritário (“repressão concentrada” na antiga expressão de Marx). Não acreditam na conquista de um Estado verdadeiramente democrático. Com isso desobrigam o Estado de assumir verdadeiramente a educação e, pior, oferecem argumentos ao chamado ensino empresarial, cuja lógica é regida pelo lucro.

Minha posição quanto a este tema fundamental da educação brasileira, e creio também latino-americana, é de que o ensino regular, para ser democrático e popular, deveria ser inteiramente gratuito e universal, de livre acesso a todos, em todos os níveis, público e leigo, criado e mantido pelo Estado, obrigatório em sua fase inicial (não menos de oito anos), ministrado na escola pública estatal, não burocratizada, mas crítica, criativa, numa palavra, *autônoma*, isto é, sob a hegemonia da população. A educação, – como a saúde, o transporte, a notícia, o solo urbano e rural, a alimentação, o trabalho e a moradia – é um bem social e, em consequência, não pode ser objeto de lucro.

Enquanto houver ensino regular pago, privado, confessional ou não, não haverá igualdade de oportunidade para todos, porque haverá sempre escolas de ricos (que podem pagar) e escolas de pobres (que não podem pagar). Haverá APMs (Associação de Pais e Mestres) ricas e pobres, comunidades ricas e pobres. A escola não acabará com as diferenças sociais, é certo. Mas a existência do ensino regular pago reforça as diferenças e é hoje peça fundamental na manutenção dessas diferenças.

É preciso defender e estimular a *liberdade de ensino*, de um lado, no que se refere a toda e qualquer forma de ensino não-regular e, de

outro, no que se refere à possibilidade de manifestação em todas as escolas públicas de qualquer confissão religiosa ou credo político. Esta escola pública, popular e democrática, só pode ser uma conquista da população organizada, jamais uma doação do Estado capitalista.

Compreendendo isto é que na Zona Leste de S. Paulo, onde moram cerca de 3 milhões de pessoas, na sua maioria trabalhadores pobres das indústrias, do comércio e de serviços, iniciou-se um grande movimento por uma escola pública popular, em todos os níveis, cuja história apenas começa a ser contada. Esta escola pública está sendo construída coletivamente desde 1980 pelo chamado Movimento de Educação na Zona Leste, que vem mobilizando a população em torno de seu direito à educação. Seus protagonistas – jovens, mulheres, trabalhadores e crianças – “tecem os fios de uma luta invisível que, ao ser reconstruída, permite desmistificar certas idéias que consideram o movimento da História realizado somente a partir do Estado, dos detentores do poder, dos portadores das grandes idéias e da ação de grupos minoritários”⁷.

Existe certamente na América Latina, e não só no Brasil, um grande *movimento emergente* que valoriza a experiência cotidiana, que coloca acima de tudo a qualidade de vida como objetivo educacional. Portanto, que prioriza a satisfação das necessidades básicas das camadas populares: saúde, moradia, trabalho e alimentação. Uma educação que não ignora o estado de miséria social e política das populações marginalizadas. Este movimento deverá exercer uma profunda influência na própria concepção da escola pública latino-americana.

A escola está inserida neste contexto de luta, ela está inserida num movimento histórico mais geral. Cada escola, em suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local está, por isso, intimamente ligado ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública é, em grande parte, o problema de tornar popular o “público”, de elevar o popular ao nacional⁸. O comunitário, o popular é um verdadeiro sinal dos tempos. Anuncia uma nova vontade política que recoloca o Estado a serviço da população, e não o contrário⁹.

4. A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL PODE REPRESENTAR UMA NOVA CHANCE PARA A ESCOLA PÚBLICA

A luta pela melhoria do ensino público é antiga. Em sua história encontram-se avanços e recuos. Embora os republicanos no final do

Império tivessem defendido a bandeira da escola pública, apenas na década de 20, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, é que a primeira grande batalha foi travada. Os Pioneiros da Educação Nova puderam inscrevê-la definitivamente no texto constitucional de 1934. Mas a primeira derrota chega logo com a legislação autoritária do governo Getúlio Vargas. Com o fim do Estado Novo, ressurgiu a luta pelo ensino público e gratuito, uma luta que dura quinze anos e que acaba com um acordo (uma traição, segundo Florestan Fernandes) com os privatistas, consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Mesmo assim ela representava um avanço que a política educacional do regime militar pós-64 não permitiu que fosse muito longe. A ditadura consagrou a política de privatização do ensino, em particular do ensino superior. Em 1963, 20% apenas do ensino superior era pago. Atualmente essa média ultrapassa os 80%. Hoje existe um casamento perfeito entre os interesses do Estado capitalista e os interesses privados em educação superior, haja visto os conglomerados de escolas de jornalismo e fundações privadas recebendo grande volume de recursos governamentais.

Não se trata agora de reproduzir a luta dos Pioneiros da Educação Nova, da década de 20 e 30, nem de reproduzir os métodos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases. Não se trata, tampouco, de refazer o caminho das Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública do início da década de 60. A conjuntura é outra. Os educadores e os estudantes brasileiros já dispõem de organizações suficientemente fortes para enfrentar esta batalha, como ficou demonstrado no episódio da rejeição do anteprojeto para a reforma universitária do MEC. Além da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) e da FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), devemos mencionar a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), a UNE (União Nacional de Estudantes), e as numerosas entidades de educadores, entre elas a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), entidades de áreas afins e o movimento sindical e popular que vem defendendo o ensino público e gratuito. Faltava-lhes apenas uma articulação orgânica, que foi favorecida em 1987 com a Constituinte, com a criação do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Este Fórum continua depois da Constituinte para coordenar e acompanhar a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases, bem como para possibilitar a organização e a mobilização popular.

5. UMA PROPOSTA TÁTICA, PARA COMEÇAR: UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

Além das propostas das entidades, existem grupos de estudos dos partidos políticos que vêm acumulando reflexão sobre o assunto, bem como de Congressos de Universidades. Poucas são entretanto as propostas realmente ousadas. Com o intuito de debater com elas, gostaria de sugerir uma outra, que, em essência, é muito simples e, provavelmente, polêmica: lutar para que, transitoriamente, até a conquista da unificação escolar, o acesso à escola pública superior seja permitido prioritariamente àqueles alunos provenientes da escola pública de I e II graus e engajar, desde já, a universidade pública num grande movimento histórico-social de recuperação da educação pública como um todo, eliminando progressivamente os exames vestibulares.

A situação do ensino público chegou a tal ponto que medidas paliativas de nada adiantarão. A escola privada de caráter puramente empresarial, governada pela lógica do lucro, precisa desaparecer numa sociedade verdadeiramente democrática, bem como a escola pública estatal que visa unicamente a legitimar o poder da classe dominante burguesa. Daí propormos uma escola pública popular cujas características básicas enunciamos mais à frente. Entretanto, em nome da “liberdade de ensino”, não podemos destinar recursos públicos para instituições privadas. Garantir a liberdade de ensino significa garantir que as escolas confessionais, que visam à difusão de suas ideologias, possam fazê-lo livremente, mas com seus próprios recursos ou daqueles que subscrevem seus credos, e não à custa do paternalismo do Estado e do ensino regular pago.

A educação é um *direito conquistado* no regime burguês e não um *objeto de consumo*. O fim da iniciativa privada que pratica a pilhagem e a acumulação capitalista vendendo educação é também uma conquista da sociedade democrática que ainda não atingimos entre nós. Na história recente da educação brasileira, o exemplo das boas escolas confessionais tem sido usado por estes traficantes para justificarem seus empreendimentos comerciais. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, sob o pretexto da “defesa da liberdade de ensino”, abriu caminho para a exploração comercial da educação, impedindo, na prática, o desenvolvimento da escola pública. A escola pública em todos os níveis é de fundamental importância na luta da classe trabalhadora. A escola pública, entre nós, ainda goza de uma relativa autonomia, onde o

combate por uma sociedade de iguais existe com a presença e a voz dos trabalhadores, já que os meios de comunicação social, em especial a televisão, são dominados quase inteiramente pelos interesses da classe burguesa. O professor transformou-se num profissional de massa.

Ela é importante não só porque é um *espaço de luta* possível, mas também porque é o local privilegiado onde o trabalhador pode elaborar a sua cultura, desenvolver seus interesses e preparar-se intelectualmente para enfrentar o grande desafio de transformar-se de governado em governante. É evidente que não é esse o compromisso da escola pública burguesa. Mas é nesta *velha escola* que a contradição terá lugar gerando a *nova escola* voltada para os interesses da maioria trabalhadora. Mas para isto é preciso que ela esteja lá, que o acesso permaneça garantido e permaneça lá.

As classes populares não têm acesso à educação em todos os níveis e sua única chance é conquistar a escola pública em todos os níveis. Todos estamos de acordo que o ensino superior público é freqüentado quase exclusivamente pelas camadas mais privilegiadas da sociedade: em 1981, dos candidatos ao vestibular da FUVEST chamados, 73,9% não trabalhavam. Dos 26,1% dos incritos que trabalhavam o dia todo, 10,4% foram chamados. Dos 43,1% que estudaram em curso de 2º grau oficial, 41% foram aprovados; dos que estudaram em colégio particular (41,1%), 46,3% foram chamados¹⁰.

É preciso *inverter o sinal*, corajosamente, e lutar por essa inversão; é preciso ultrapassar definitivamente a política educacional da ditadura, que foi a política da privatização. Minha proposta, portanto, é de que a universidade pública seja destinada àqueles que estão na escola pública desde o início. Para dar *oportunidades iguais* para todos, o Estado precisa oferecer *condições diferentes*, favoráveis àqueles que não foram favorecidos até agora.

6. ISTO SUPÕE UM SISTEMA NACIONAL INTEGRADO DE ENSINO PÚBLICO

É assim que vejo uma possibilidade de superação da dicotomia entre ensino público e ensino privado. Mas, para isto é preciso criar um *sistema nacional de ensino público articulado*, hoje inexistente. E a prova está nesta dissociação entre o ensino básico e o ensino superior público. Por isso, as universidades devem engajar-se imediatamente num grande movimento de recuperação e moralização da escola pública como um

todo, começando em casa. Creio que um bom início para a Universidade se moralizar é se ocupar do ensino público básico. Não é possível que ela continue, como no regime autoritário, absolutamente indiferente à situação alarmante do ensino básico. Seria melhor fechá-la. Por que não entregar a recapacitação do magistério às universidades públicas e extinguir essa estrutura burocrático-fisiológica dos chamados “órgãos centrais” das Secretarias de Educação? Estes órgãos deveriam, pelo menos, ser descentralizados para ficarem mais próximos das escolas e a maioria de seus técnicos, professores comissionados, deveria voltar às salas de aula. Não porque estes técnicos sejam incompetentes – embora estes também sejam freqüentes, porque nomeados pelo fisiologismo político –, mas porque a política educacional da ditadura “inchou a cabeça, faltando pés”: ampliou o poder dos técnicos em detrimento da autonomia da escola¹¹.

Por outro lado, não significa que a Universidade só tenha coisa a ensinar. Não. O sistema educacional deve ser uma rua de mão dupla. A Universidade tem muito a aprender nesse processo de capacitação e recapacitação, como ficou demonstrado pelos numerosos cursos realizados pelos convênios entre a Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo e a Unicamp. As universidades encontram-se demasiadamente voltadas sobre si mesmas, sobre seus problemas e sobre sua própria “crise”. Como a educação é uma totalidade, parece inevitável que a superação da crise educacional deva surgir do enfrentamento conjunto de toda a sua problemática¹².

Esta proposta serve apenas para iniciar um debate. Defendo-a porque vejo nela algumas *vantagens*. A principal é que seria uma chance de melhorar o ensino público, sobretudo o básico. As classes médias que não têm condições de pagar escolas superiores privadas procurariam matricular seus filhos nas escolas públicas, forçando o governo a ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade. Por outro lado, estimularia os alunos provenientes das classes populares a prosseguirem até o ensino superior, hoje um sonho remoto. Aquelas escolas superiores confessionais que se dizem sem fins lucrativos seriam estimuladas a se *publicizarem* e se *laicizarem* progressivamente.

Como diz José Arthur Gianotti, “ninguém está propondo que todas as escolas privadas e confessionais se tornem leigas, tão logo recebam fundos públicos, mas não tem sentido o dinheiro do povo servir para coonestar crimes contra a liberdade de pensamento. Daí a necessidade de que fundos públicos sejam gastos publicamente, de sorte que um grupo confessional perca o controle de sua escola ao pedir socorro

financeiro ao Estado. A escolha é dele: ou mantém sua independência ou se junta a um esforço coletivo pela educação nacional”¹³.

Alguns poderiam objetar que isso levaria a uma deterioração da *qualidade de ensino* universitário. Eu argumentaria contra, afirmando que não será porque as classes populares terão acesso ao ensino superior que este baixará de qualidade. Aliás, o argumento da qualidade de ensino tem sido usado sempre para impedir o acesso destas classes ao ensino superior. Lembro que em 1911 as Faculdades de Medicina e de Direito do Rio de Janeiro instituíram exames de ingresso, justamente porque estavam preocupadas com o número de candidatos. Não queriam estender as vantagens do título de ‘Dr.’ para muitos, para garantir o privilégio de poucos. O argumento utilizado por estas Faculdades foi a defesa da qualidade de ensino.

Observe-se que a viabilidade de uma proposta como a que enunciamos só é possível na medida em que for assumida pelo movimento social.

7. ESCOLA ÚNICA, ONIFORME, UNIFICADA. UNIFORME NÃO!

A questão da escola pública não se reduz apenas ao acesso e à permanência como querem alguns educadores. Esta questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: que escola queremos?

Segundo Lorenzo Luzuriaga, em seu livro *História da instrução pública*, a educação pública passou por diversas fases históricas: a educação pública religiosa, proposta no século XVI pela reforma protestante e que visava à formação do “cristão”; a educação pública estatal (séculos XVII e XVIII), da época da “ilustração” e do “despotismo esclarecido”, cujo objetivo era a formação do “súdito”, em particular a do militar e a do funcionário; a educação pública nacional (séculos XVIII e XIX), fruto da Revolução Francesa, baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, universalidade e obrigatoriedade, cujo objetivo era a formação elementar, cívica e patriótica do “cidadão”. Luzuriaga distingue a educação pública democrática, predominante na primeira metade do século XX e cujo objetivo era a formação do “homem completo”.

Luzuriaga não faz uma análise político-ideológica da educação e por isso equivoca-se quando sugere que a educação pública da

segunda metade do século XX será “supranacional e universal, sob a égide da UNESCO”. Sua obra é de 1950. A burguesia não tem um projeto de educação *para todos*. Como já dizia Marx, “isso de educação popular (para todos) a cargo do Estado (burguês) é completamente inadmissível” (as expressões entre parênteses são nossas). É preciso não esquecer que a burguesia ao chegar ao poder retirou da Igreja o encargo da instrução pública para, através dela, legitimar sua visão do mundo. Essa educação é “popular” apenas no que concerne à *disciplinação* (objetivo da escola pública burguesa) das classes populares, para terem uma fé servil na classe dirigente do Estado e assimilarem sua ideologia, tornando-se massa de manobra a serviço da acumulação capitalista. Só uma educação socialista pode ser verdadeiramente democrática e popular, isto é, universal.

Não se pode negar, contudo, a possibilidade de avanços no interior do Estado burguês. Para isto é preciso ampliar a hegemonia (controle, comando) da sociedade civil sobre a educação pública, “retirando-a da tutela do Estado”, como dizia Marx. É preciso tirar hoje o controle do processo educativo das mãos do Estado, para que seja exercido pela sociedade civil organizada. Nisto a educação pública pode exercer um papel importante na construção de uma efetiva *soberania popular*, articulando as lutas pedagógicas com as lutas sociais, pela emancipação de toda a sociedade. É preciso romper com a concepção tecnoburocrática e empresarial da escola pública que privilegia a racionalização, a burocratização, a divisão social e técnica do trabalho e a fragmentação do saber.

Uma escola pública popular deverá ter uma gestão democrática: a co-gestão hoje, para se chegar amanhã a uma verdadeira autogestão. Onde hoje é possível: a autogestão. Esta proposta supõe a criação de Conselhos populares, democraticamente eleitos e com caráter deliberativo, em todos os níveis (Municipal, Estadual e Nacional), cuja principal tarefa não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre hoje com os Conselhos de Educação, mas promover a educação popular através de planos de educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. Ao Estado (em todos os níveis) caberia garantir a execução desses planos através de recursos controlados pela base.

Primitivo Moacyr, analisando o nascimento da instrução pública no Estado de S. Paulo, no século passado, constata a responsabilidade municipal sobretudo na fiscalização das escolas. Havia vários tipos de escolas públicas: a “Preliminar”, a “Complementar”, a “Escola Modelo”,

o “Campo Escolar ou Reunião de Escolas”, “Escolas Provisórias”, “Escolas Isoladas” e as “Escolas Normais”. Muitos dos problemas dessas escolas, apontados por ele, persistem até hoje: falta de condições materiais, falta de capacitação de professores.

Mas o que chama atenção na extensa obra desse autor é que as escolas fiscalizadas pela comunidade mais próxima (e não como é hoje por uma burocracia centralizada) exercem papel mais educativo (apesar do nome “inspetor”) e têm mais agilidade na solução dos problemas. O inspetor era nomeado pela Câmara Municipal.

A escola popular, defendida desde a Proclamação da República pelo discurso oficial como expressão da “igualdade de oportunidades educacionais” e do “direito de todos à educação”, enfrentava o problema da *diversificação* escolar. Cresceu cada vez mais a luta popular por uma escola *unificada*, que acabou sendo reduzida a uma escola *unificadora e burocratizada*, e por isso incompetente. Uma *escola pública popular* deve resgatar a qualidade da escola controlada pela comunidade, onde a decisão sobre a escola fique *com ela*, e não entregue aos devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores. É o resgate da autonomia de cada escola.

É claro que o termo “autonomia” significa muitas coisas. Tecnocratas, anarquistas, comunistas, proletários, humanistas e cientistas o utilizam numa pluralidade de sentidos. Para uns significa “descentralização” (os tecnocratas), para outros, a negação do Estado (os anarquistas). Para uns ela se resume na criação de “conselhos”, e para outros numa “maneira de ser”. Não queremos optar por nenhuma delas. Nós não podemos separar a idéia de autonomia de sua significação política e econômica, isto é, capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de *autogovernar-se*, de ser plenamente cidadão, ou, como costuma dizer Marilena Chauí, “de afirmar direitos e criar deveres”. Isso implica a participação direta nas decisões. Nesse sentido, a eleição direta dos diretores das escolas pela comunidade escolar e não-escolar é uma garantia de instituições escolares menos uniformes e com um mínimo de comportamento democrático.

Uma *escola pública autônoma* tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. A escola pública estatal, como ocorre hoje, é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada. É preciso ampliar as possibilidades dela própria elaborar seus planos, seu projeto pedagógico.

Autonomia não significa abandono. Significa o Estado possibilitar os recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escolha democrática e não optar pela miséria. Escola popular não significa escola pobre e abandonada.

Para evitar o *regionalismo* será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo, que irá se modificando com o avanço das forças populares. É preciso evitar também o *corporativismo* que coloca antes de tudo a questão: “quanto eu vou ganhar?”. Não significa que esta questão seja secundária. Significa apenas que ela deve ser articulada com a questão dos fins da escola. Os liberais procuram reduzir a questão da escola a uma questão orçamentária. Só uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. A educação não paira no céu. Ela está ligada à sociedade. O corporativismo isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (Reforma Agrária), ao endividamento (interno e externo), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, à falta de transporte, às condições de sobrevivência, etc.

Só uma escola pública realmente popular poderá promover mudanças. Isto exige, certamente, o fortalecimento da sociedade civil que reúne as diversas categorias de educadores e trabalhadores em serviços públicos educacionais. Será preciso evitar, numa proposta como esta, a pulverização da educação pública que é a proposta educativa da burguesia, como é apresentada, por exemplo, pelo economista norte-americano Milton Friedmann, que defende nos Estados Unidos a volta às escolas paroquiais do século XVIII e a privatização do ensino sob o controle dos pais.

Uma escola pública popular deverá ser uma escola de tempo integral para alunos e professores; que seja também uma escola do trabalho e do lazer. O trabalho infantil deveria ser abolido; só pode ser formativo quando articulado com a escola: desde cedo a criança deve habituar-se ao trabalho manual, superando a dicotomia entre este e o trabalho intelectual, entre a educação formal e a educação não-formal. Esta formação integral é dada pelo trabalho.

Numa sociedade democrática todo trabalhador que estuda, alternando estudo e trabalho, precisa reduzir seu tempo de trabalho. Aumenta dia a dia o número de *estudantes trabalhadores*. As alternativas oferecidas até agora (cursos supletivos, cursos noturnos) não resolveram o problema do rendimento escolar desses alunos. Uma alternativa nova é a que vem sendo defendida por João Cardoso Palma Filho, com a redução da jornada de trabalho para o aluno trabalhador.

Segundo ele, “essa jornada não deveria ser superior a seis horas diárias e às empresas seria permitido abater do salário-educação, sem necessidade de criar novos tributos”¹⁴.

Na primitiva educação assistemática a escola era livre, ligada ao “lazer” (*schola*), à “alegria”, baseada na convivência, na comunicação, no diálogo, na tradição oral, na arte e na cultura. O ensino era transmitido pela demonstração prática. O mestre era aquele que testemunhava, mostrava o que sabia, isto é, aquilo que sabia fazer. A Igreja foi a primeira instituição a utilizar a escola como aparelho ideológico na formação do Estado teocrático. Nada mais unitária do que a escola catequética dos primeiros cristãos. Mas foi só a Revolução Francesa que estruturou a concepção de escola unitária, como educação única estatal. O Estado burguês torna-se educador. Aqui o desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do Estado, esse “espírito absoluto”, na expressão de Hegel. O educando precisa apenas recuperar a compreensão *a posteriori* de um conhecimento já concluso, já sistematizado para ele, o que revela o caráter afirmativo e “burguês” desta concepção da escola. A escola única proposta pela burguesia era, na prática, uma escola divisionista: era a escola científica e política para a burguesia e a escola religiosa para as classes populares, portanto, uma escola mistificadora, ou seja, uma escola crítica e criativa para a burguesia e uma escola uniformizadora para as classes populares.

A idéia de uma *escola única* evoluiu para a de *escola democrática*. Um grupo de educadores franceses, num manifesto publicado em 1918, a definia como a escola que une “as humanidades com o ensino profissional”, uma escola igual “para ricos e para pobres”. Esta escola, diziam estes educadores, “não é compatível com a escola livre, particular, nem é tampouco a escola uniforme”. A escola única, socialista e democrática, na concepção gramsciana, deve ser “crítica e criativa”, deve ser, portanto, essencialmente interrogativa, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, entre saber e consciência, entre o ato de aprender e o ato de ensinar, o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre o saber popular e o saber erudito, entre a formação escolar e a formação não-escolar, etc. – que são as dicotomias de uma escola burguesa.

Gramsci propõe, por isso, a superação desta escola que forma uns para serem governantes e outros para serem governados. Propõe a escola unitária que forma trabalhadores capacitados para o trabalho e para o governo, sintetizada na fórmula: “técnico + político”.

Uma *escola única popular* não deverá ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em série; deverá ser o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

Na concepção/realização liberal burguesa, o fim da escola está em si mesma como difusão do conhecimento, buscando a racionalidade instrumental em detrimento dos fins ético-políticos. Como dizia o educador liberal John Dewey: “o fim político da educação é mais educação”. Ao contrário, na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação, numa ótica socialista, é a formação da consciência crítica e a organização e a transformação social.

8. AS FORÇAS QUE PODERÃO CONSTRUIR A ESCOLA PÚBLICA POPULAR

Uma transformação necessária da educação nacional precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade.

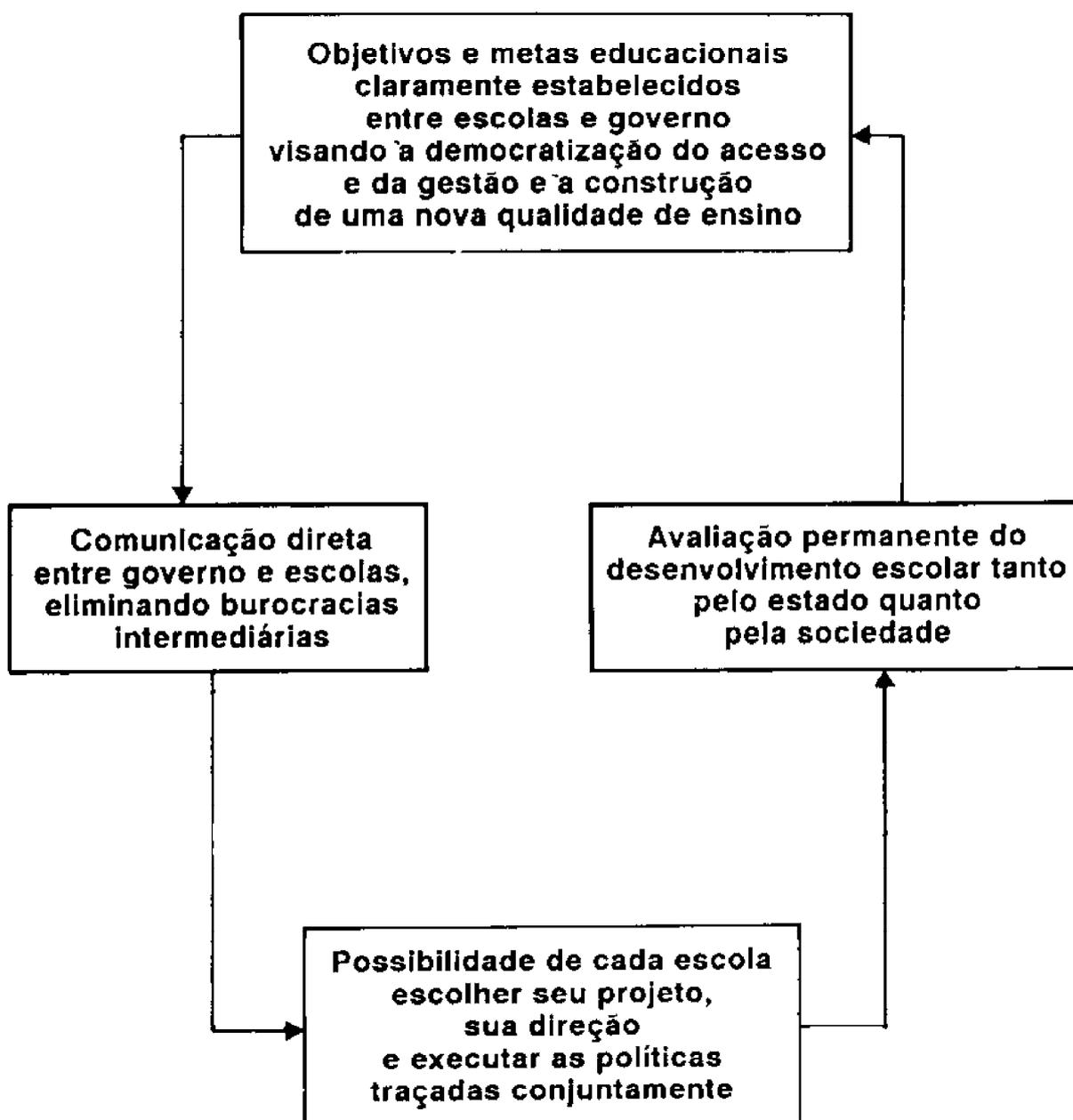
Identificamos essas forças em torno de dois *movimentos básicos*: o *movimento em defesa da educação pública* e o *movimento por uma educação popular*, o primeiro, mais concentrado na educação escolar formal, o segundo, predominantemente no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar, com sucesso, a *revolução democrática* na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço maior da universalização e transformação da educação no Brasil.

Essa estratégia baseia-se na constatação de que os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborados apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos, como foi o caso do MOBREAL.

Em 1989, realizamos para o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) uma pesquisa evidenciando, com

clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas na educação brasileira. Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade delas.

QUATRO PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR E SUA ARTICULAÇÃO



Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação. O primeiro embate se deu entre a *Ratio Studiorum* dos primórdios da educação jesuítica brasileira e o movimento iluminista que culminou com as *Reformas Pombalinas*, em meados do século XVIII. A expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 é uma prova desse confronto. Quem pagou a conta do conflito foi a educação brasileira.

No século passado, sob a influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela *escola pública liberal*, que tem em Rui Barbosa o seu maior representante, o qual propôs adotar no Brasil o modelo norte-americano. A Revolução Francesa propunha uma *escola pública nacional*, leiga, gratuita, universal e obrigatória, com o objetivo de formar o *cidadão*. Assim tencionava superar, de um lado, a *escola pública religiosa*, cujo objetivo era a formação do *bom cristão* (como defendia Lutero), e por outro lado, a *escola pública estatal*, cujo objetivo era a formação do *súdito*, em particular do militar e do funcionário.

Na primeira metade deste século, tivemos o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado*, o primeiro defendido pelos liberais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o segundo defendido pelas Igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação que encontravam na Igreja uma justificação para o seu comércio. Entretanto, não podemos encarar o ensino privado e o público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco. Nos dois blocos encontramos hoje defensores da escola pública. Não a escola pública burguesa, mas uma escola com *caráter popular* e com uma nova *função social*. Nessa nova concepção da educação, o papel específico da escola não é a apropriação individual do conhecimento, mas a geração de uma nova qualidade do conhecimento ligada a uma nova qualidade de vida, pela formação da solidariedade de classe.

Essa união de forças desembocaria no que chamamos de *Escola Pública Popular*, rompendo com a atual dicotomia entre o ensino público e o privado, gradativamente superada por um *Sistema Unificado de Educação Pública*, como foi proposto por 27 entidades na V CBE realizada em Brasília, na primeira semana de agosto de 1988. Esse poderia ser o projeto que, de certa forma, unificaria a luta dessas numerosas entidades aqui analisadas, superando o isolamento, a fragmentação, e conservando, ao mesmo tempo, a sua autonomia.

Anova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o futuro Plano Nacional de Educação, terreno sobre o qual essas entidades hoje se movem,

podem constituir-se na grande oportunidade para realizar essa unidade e incorporar esse movimento como força propulsora de mudança.

NOTAS DO CAPÍTULO SEXTO

1. Retomamos, neste capítulo, o que vimos defendendo em diversos momentos e, mais especificamente, no texto elaborado para mestrado na PUC/SP em 1987 com o título: "Uma só escola para todos: escola pública popular". Essas idéias foram expostas e discutidas em vários congressos nos últimos anos. Publiquei uma primeira versão no primeiro número da revista *Educação Municipal*, editada pela Ed. Cortez, em 1988.

2. A expressão "escola popular" é usada pela primeira vez, de modo sistemático e militante, como categoria pedagógica, na luta pela *escola pública* deflagrada por intelectuais e educadores latino-americanos no fim do século passado e começo deste (Beisegel. *Estado e educação popular*, p. 27-58; e Vanilda Paiva. *Educação popular e educação de adultos*, p. 53-155).

3. O Estado, o entendemos como o entendia Gramsci: a soma da *sociedade civil* e da *sociedade política*, a soma das associações, dos sindicatos, dos movimentos com o aparelho governamental propriamente dito. *Soma* não significa identificação, mas unidade de contrários, não necessariamente antagônicos. Sem as pressões da sociedade civil, a sociedade política não muda. A política sem a consciência crítica da sociedade civil torna-se ditadura.

4. Florestan Fernandes. "A democratização do ensino". In: Roque Spencer Maciel de Barros (org.). *Diretrizes e Bases da Educação*, p. 162-164.

5. Hélio Jaguaribe e outros. *Brasil, 2.000: para um novo pacto social*. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

6. Carlos A. Borsotti e Cecília Braslavsky. "Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares". In: Felícia Reicher Madeira e Guiomar Namó de Mello (orgs.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, p. 203-229.

7. CEDI, "O caminho da escola: luta popular pela escola pública". *Cadernos do CEDI*, nº 15, São Paulo, dez/1988 (quarta Capa).

8. Marilena Chauí. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

9. Como diz Rosa Maria Torres, "o êxito ou o fracasso de uma ação educativa não se enraíza, em última instância, nem em questões econômicas, nem em questões técnicas, mas na existência ou não de uma firme vontade política com capacidade para organizar e mobilizar o povo em torno do projeto educativo" (*Nicarágua: revolución popular, educación popular*. México, Editorial Linca, 1985, p. 90).

10. Relatório da FUVEST comprova: estudantes pobres são uma minoria na USP. *Diário do Povo*. Campinas, SP, 17 de maio de 1981.

11. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, p. 104.

12. Moacir Gadotti. *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus, 1985, p. 116.
13. José Arthur Gianotti. “Por uma nova escola pública”, *Folha de São Paulo*. S. Paulo, 20 de setembro de 1986, p. 3.
14. João Cardoso Palma Filho. “Jornada de trabalho menor pode melhorar o desempenho escolar”. *Folha de São Paulo*, S. Paulo, 11 de janeiro de 1987, p. 28.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Cláudio Weber. "A Educação na Constituinte". *Folha de São Paulo*, 13 de março de 1987, p. 3.
- . "Folclore e mitos da escola pública". *Folha de São Paulo*, 14 de maio de 1987, p. 3.
- "A educação pública em São Paulo: o ponto de vista da ANDE". *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (8): 45-48, 1984.
- AGUIAR, Roberto A. R. *Os militares e a Constituinte: poder civil e poder militar na constituição*. São Paulo, Ômega, 1986.
- ALMEIDA, D. Luciano Mendes de. "A prioridade é educação". *Folha de São Paulo*, 12 de julho de 1986, p. 2.
- . "Educação para todos". *Folha de São Paulo*, 29 de novembro de 1986, p. 2.
- . "Escola e diálogo". *Folha de São Paulo*, 4 de abril de 87, p. 2.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. "Para uma educação pluralista". *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 1980.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. INEP/PUC-SP, 1989. Tradução de António Chizotti. O original francês é de 1889. É a primeira história de educação brasileira.
- ALVES, Márcio Moreira. *A força do povo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- ALVES, Rubens. "Alice no país do ensino pago". *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 1980.
- . *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, 1981.

- ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). *Proposta para a universidade brasileira*. Belo Horizonte, junho de 1982.
- . *O público e o privado, o poder e o saber: a universidade em debate*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1978.
- APROPUC/SP. *Uma experiência democrática: o caso PUC/SP*. São Paulo, Cortez, 1981.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.
- ARAÚJO, Terezinha Lopes de. *Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1^a série do ensino de I grau*. Belo Horizonte, UFMG, 1977 (dissertação de mestrado).
- ARELARO, Lisete R. G. "Descentralização: uma forma de justiça social". *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (2): 61-63, 1981.
- ARROYO, Miguel González. "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?" *Educação e Sociedade*. São Paulo, 2 (5): 5-23, janeiro de 1980.
- . "A escola e o movimento social: relativizando a escola". *Revista da ANDE*. São Paulo, 6 (12): 15-20, 1987.
- . "Administração da educação: poder e participação". *Educação & Sociedade*. São Paulo, (2): 36-46, janeiro de 1979.
- . "Contra a escola". *Jornal LEIA*. São Paulo, Ed. Letra Viva, out. 1986, p. 43.
- "A situação da infância brasileira". *Revista Retratos do Brasil Especial*. São Paulo, Ed. Política, julho de 1985.
- "As Constituições Brasileiras". *Retratos do Brasil Especial*. São Paulo. Ed. Política, 1986.
- ATCON, Rudolf. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro, MEC, 1968.
- "Ato público repudia ações do prefeito em educação". *Folha de São Paulo*, 7 de fevereiro de 1986.
- "Autonomia da universidade pública". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 7 de maio de 1986.

- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Nacional, 1987.
- AZEVEDO, Fernando. *A educação pública em São Paulo*. São Paulo, Nacional, 1937.
- BACKHEUSER, Everardo. "A escola única". *A Ordem*. Rio de Janeiro, ano XIII, nº 41/42, jul/ago 1983.
- BALDIN, Nelma. *O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública*. São Paulo, PUC, 1985 (tese de doutoramento).
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Professora e aluno na escola pública: encontros e desencontros". *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (2): 42-45, 1981.
- . "Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (14): 1975.
- . et alii. "Ensino de I e II graus: intenções e realidade". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (30): 21-40, setembro de 1979.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e bases da educação nacional*, São Paulo, Pioneira, 1960.
- BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro, Garnier, 1867.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. "A educação na rede do estado". *Jornal Educação Democrática* da Secretaria de educação do Estado de São Paulo, novembro de 1983.
- . *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- . "A política e expansão da rede escolar: os interesses eleitorais do deputado e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo". *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, dezembro de 1964.
- . "Relações entre a quantidade e qualidade no ensino comum". *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (1): 49-56, 1981.
- . "Ensino público e educação popular". In: Vanilda Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. 63-83.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
- BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

- BORNHAUSEN, Jorge Konder. "Exclusivismo inaceitável". *Folha de São Paulo*, 12 de junho de 1987, p. 2.
- BOSI, Alfredo. "Educação e Constituinte". *Folha de São Paulo*, 6 de fevereiro de 1987, p. 3.
- BOUSSE, F. *La escuela publica renovada*. Buenos Aires, Losada, 1943.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . "Quem deve pagar pelo ensino?" *Folha de São Paulo*, "Folhetim", 6 de abril de 1980.
- BRANDÃO, Zaia. "A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (40): fevereiro de 1982.
- . (org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª edição, 1979.
- . "O ensino de II grau e a profissionalização". In: Walter Garcia (org.). *Educação brasileira contemporânea, organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- . et alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação no Brasil: textos selecionados*. Rio de Janeiro, MEC, 1976.
- . *Objetivo do ensino de I grau e a revisão de currículo*. Brasília, MEC, 1971.
- . *Relatório do seminário sobre política e planejamento da educação e cultura*. Brasília, MEC, 2ª edição, 1979.
- . Departamento de Ensino Fundamental. *Atendimento ao pré-escolar: higiene e nutrição*. Brasília, MEC/DEF s.d. 2v.
- . Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *A educação secundária no Brasil*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1955.
- . *A escola primária gratuita e obrigatória*. Brasília, MEC/INEP, 1956.
- . *Nível de escolarização, educação informal e procura educacional*. Brasília, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1980.
- . *Relações entre variáveis demográficas, econômicas e educacionais*. Brasília, UFRGS/Faculdade de Educação, 1980.
- . Secretaria Geral. *A política educacional*. Brasília, MEC, 1979.

- Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura. *Projeto educação: 1978-1989*. Brasília, SF/CEC, s.d., 4 tomos.
- *O artigo 7º da lei 5692/71 no ensino de II grau*. Brasília, DEM, 1978.
- *Reforma do ensino de II grau: alguns aspectos básicos*. Brasília, DEM, 1973.
- A profissionalização do ensino na Lei 5692/71. Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, XVIII, Brasília, INEP, 1983.
- BRIZOLA, Leonel. Programa Especial de Educação. *Fala ao Professor*. Rio de Janeiro, CIEP, 1985 (apresentação de Darcy Ribeiro).
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester e outros. *Educação e cidadania*. São Paulo, Cortez, 1987.
- CAMPOS, Maria M. Malta. "O conflito na escola". Revista da ANDE. São Paulo, 1 (2): 15-16, 1981.
- CAMPOS, Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 1982.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- CARBONELL, Jaume & Monés, Jordi. *Escola única-unificada: passat, present i perspectives*. Barcelona, Ed. Laia, 1978.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Constituinte, o início da caminhada*. Brasília, Senado Federal, 1987.
- CARDOSO, Irene R. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *Educação comunitária: faces e formas*. Petrópolis, Vozes, 2ª edição, 1987.
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relação e mediação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- CARVALHO, Célia Pezzolo. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo, Cortez e Editores Associados, 1984.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da educação pública*. São Paulo, Saraiva, s.d., FFCL da USP, Boletim nº 160, 1952.

- CARVALHO, Maria Helena Silva de Oliveira e. *Estudo da Lei 5692/71 no ensino de II grau: conseqüências na sua implantação*. São Paulo, PUC, 1984 (tese de doutorado).
- CASTRO, Cláudio de Moura. "Secundário profissionalizante: prêmio de consolação?" *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (17): 41-52, junho de 1976.
- CASTRO, Jorge Abrahão. *O impacto do nosso texto constitucional no financiamento da educação*. Brasília, MEC, 1988.
- CASTEJÓN, Agostinho. "Educação popular e educação escolar: confronto ou articulação?" *Revista da Educação da AEC*. Rio de Janeiro, 10 (40): 3-9, 1981.
- e FÁVERO, Leônidas (org.). *Igreja e democratização do ensino*. Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 1986, p. 83.
- CEDI. "O caminho da escola: luta popular pela escola pública". *Cadernos do CEDI*, nº 15, São Paulo, dezembro de 1986.
- CENTRO de Estudos Educação e Sociedade. "Ensino pago: a inversão autoritária". *Cadernos CEDES*, nº 5, São Paulo, Cortez e Autores Associados/ CEDES, s.d.
- CHAGAS, Valmir. *Educação brasileira: o ensino de I e II graus*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- . *O ensino de I e II graus: antes, agora e depois?* São Paulo, Saraiva, 4ª edição, 1984.
- CHARBONNEAU, Paul-Eugène. "Escolas particulares à beira do abismo". *Folha de São Paulo*, 28 de abril de 1987, p. 3.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1983.
- CHIZOTTI, António. *Estado, educação e ideologia: o Estado brasileiro e ideologias da educação (1930-1979)*. São Paulo, PUC, 1980 (tese de doutorado).
- . "As origens da instrução pública no Brasil". São Paulo, PUC, 1975 (tese de mestrado).
- "Constituições do Brasil". *O Estado de São Paulo*. Cadernos Especiais, setembro de 1986.

- COHN, Gabriel. "A PUC e a universidade pública não estatal". *Folha de São Paulo*, 26 de abril de 1987, p. 3.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Muda Brasil: uma Constituição para o desenvolvimento democrático*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- *Educação e poder no Brasil contemporâneo*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CONGRESSO Nacional dos Estabelecimentos Particulares, 17. Fortaleza, 1980, Anais do Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, 1980, p. 195.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- CUNHA, Luiz António. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. São Paulo, Francisco Alves, 1978.
- CUNHA, Luiz António. "A educação na nova Constituição". *Revista da ANDE*, ano 6, nº 12, 1987.
- "Escola particular, escola pública". *Revista ANDE*. São Paulo, 1 (2): 30-33, 1981.
- *Esboço de uma nova política para o ensino de II grau*. São Paulo, Plural, (5): 72-82, julho/setembro de 1979.
- (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- "Verbas para universidades públicas". *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (7): 37-40, 1984.
- (org.). *Escola pública, escola particular*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- "A educação nas Constituições brasileiras: análise e propostas". *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, CEDES, Cortez, nº 23, abril de 1986, p. 5-24.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologias e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1978.
- e Nogueira, Maria Alice L. G. "O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino". In: Luiz António Cunha (org.). *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, p. 71.

- DALLARI, Dalmo. "Universidades fundações". Cadernos da ANDE, nº 1, novembro de 1981.
- DAMASCENO, Alberto e outros. *A educação como ato político partidário*. São Paulo, Cortez, 1988.
- DEMO, Pedro. *Participação e conquista: noções de política social participativa*. Fortaleza, EUFC, 1986.
- DIEESE. *A constituição e os trabalhadores*. Coleção "Educação Sindical", nº 1, São Paulo, DIEESE, 1985.
- "Diretores não podem falar à imprensa". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 12 de março de 1986.
- "Diretrizes e bases". *O Estado de São Paulo*, 7 de janeiro de 1962.
- "Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5692 e lei 4024" *Imprensa Oficial do Estado*. São Paulo, 1981.
- DOIMO, Ana Maria. "Os rumos dos movimentos sociais nos caminhos da religiosidade". In: Paulo KRISCHKE e Scott MAINWARING (org.). *A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)*. Porto Alegre, L&PM/CEDEC, 1986.
- DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de I grau: o sonho e a realidade*. São Paulo, PUC, 1985 (tese de doutorado).
- DOMMANCET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua, 1972.
- DOWBOR, Ladislau. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo. Ática, 1986.
- DRÜGG, Kátia Issa. *O ensino municipal de São Paulo: análise curricular frente a uma teoria do engajamento*. São Paulo, PUC, 1978 (tese de mestrado).
- DUARTE, Laura Maria Schneider. *Isto não se aprende na escola: a educação do povo nas CEBs*. Petrópolis, Vozes, 1983, 107 p.
- DUCOS, H. *Qual a razão da escola única?* Porto, Progredior, 1933.
- DURAND, José Carlos "Empresas e escolas". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 de dezembro de 1980.
- EBY, F. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre, Ed. Globo, 1962.
- "Educação brasileira". *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, ano I, nº 3. Brasília, maio/agosto de 1979, p. 228.

- “Educação e Constituinte”. *Jornal Educação Democrática*, nº 18. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dezembro de 1985.
- “Educação e justiça social”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 10 de agosto de 1981, p. 2.
- “Escola Brasil: uma série de reportagens discute o ensino brasileiro”. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 31 de junho de 1986.
- “Escola pública de I grau não passa em teste de qualificação”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1986.
- ESTABLET, Roger. “A escola”. *Revista Tempo Brasileiro*, nº 35, (As instituições e os discursos), outubro e dezembro de 1973.
- Exposição feita na 1ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (FEESP), dia 19 de agosto de 1983, no Auditório Fernando Azevedo, sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- FERNANDES, Florestan. “Trabalho e projeto de Diretrizes e Bases”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 23 de fevereiro de 1961.
- FERNANDES, Florestan. “O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 1º de novembro de 1968.
- “A formação política e o trabalho do professor”. In: Denice Bárbara Catani e outros (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 16.
- “Reflexões sobre a crise na PUC”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 de abril de 1987, p. 30.
- “Quatrocentas pessoas unidas em defesa do ensino”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 6 de maio de 1960.
- “O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 23 de fevereiro de 1961.
- “O operário e a escola pública”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 5 de março de 1961.
- “Diretrizes e Bases”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 7 de janeiro de 1982.
- *O processo Constituinte*. Brasília, Câmara dos Deputados, 1988.
- FERNANDES, Rubem César. “Um perfil das organizações não-governamentais no Brasil”. *Cadernos do FSER*, 1986, p. 44-56.

- . *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/EDUSP, s.d.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. “Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago”. *Revista Documenta*, nº 249, agosto de 1981.
- FISCHMANN, Roseli (coord.). *Escola Brasileira*. São Paulo, Atlas, 1987.
- FORGHIERI, Célia Cintrão. *O Fórum de Educação do Estado de São Paulo (1983-1984)*. São Paulo, PUC/SP, 1989 (tese de mestrado).
- FRAGOSO FILHO, Carlos. *Universidade e sociedade*. Campina Grande, Edições Grafset, 1984.
- FREIRE, Paulo e Frei Beto. *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Ática, 1985, p. 77.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 3ª edição, 1979, p. 57s.
- . “Planos, verbas e boas intenções”. Flávio Koutzii (org.). *Nova República: um balanço*. Porto Alegre, L&PM, 1986, p. 125-154.
- FRIEDMAN, Milton e Rose. *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). “Ensino pago: a inversão autoritária”. *Cadernos do CEDES*, nº 5, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- GADOTTI, Moacir, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- . *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.
- . *Educação e compromisso*. Campinas, Papirus, 1985.
- . “Algumas propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores” In: Moacir Gadotti. *Educação e compromisso*. Campinas, Papirus, 1985.
- e Otaviano Pereira. *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Cortez, 1989.
- GARCIA, Regina Leite. “A qualidade comprometida e o compromisso de qualidade”. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1 (5): 1982.
- GARCIA, Walter E. “Desafios da educação brasileira”. *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (7): 5-8, 1984.
- . (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, MacGraw-Hill, 3ª edição, 1980.

- GOERTZEL, Ted. "MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira". *Revista Civilização Brasileira*, nº 14, julho de 1967.
- GÓES, Moacir de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- GOMES, Cândido Alberto & Garrido, Maria do Céu Jurema. "A educação na Assembléia Nacional Constituinte". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. MEC/INEP, nº 160, set/dez de 1987, p. 669-697.
- GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto. "Universidade brasileira: crescimento para que e para quem? Constantes e variáveis do pacto populista ao modelo autoritário". *Revista Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 13, julho de 1979.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo, Loyola, 1981.
- . "Desigualdade no acesso à educação de nível médio". *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, dezembro de 1966.
- GOVERNO, Leonel Brizola. "Programa Especial de Educação". *Falas do professor*. Rio de Janeiro, CIEP, 1985 (apresentação de Darcy Ribeiro).
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HAGE, Jorge. "A educação terá lei democrática". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 de outubro de 1989.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Dilemas da educação*. São Paulo, Cortez, 1989.
- . *Constituinte e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- "Guias da Constituição". *Folha de São Paulo*. Caderno Especial. São Paulo, 19 de setembro de 1986.
- JAGUARIBE, Hélio e outros. *Brasil, 2000: para um novo pacto social*. São Paulo, Paz e Terra, 1986.
- KUTSCH, Gerard. "Qualidade e planejamento universitário". *Revista Educação Brasileira*, ano VIII, nº 7, 1981.
- LACROIX, M. *La escuela única*. Madri, Ediciones de la Lectura, 1928.
- LAPASSADE, George. *Grupos, organizações e instituições*. São Paulo, Francisco Alves, 1977.

- LATÍSHINA, D. *La escuela primaria soviética: problemas de la enseñanza y la educación*. Tradução M. Ciutat. Moscou, Editorial Progreso, 1981.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. "Alfabetização: uma proposta para a escola pública". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (52): 23-25.
- . *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: uma proposta para a rede de ensino público*. São Paulo, USP/Instituto de Psicologia, 1980 (tese de doutoramento).
- LEMME, Paschoal. "Educação brasileira: uma leitura atual". *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (5): 1982.
- LENIN, Vladimir V. *La instrucción pública*. Moscou, Ed. Progreso, 1981.
- LES COMPAGNONS. *L'université nouvelle*. I. La doctrine; II. Les applications. Paris, Fischbacher, 1919.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo, Loyola, 1981.
- . "O ensino público e suas origens". *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (5): 5-7, 1982.
- LOURENÇO Filho, M.B. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1940.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo, Nacional, 1958.
- . *A escola única*. São Paulo, Melhoramentos, 1934.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Unificação escolar e hegemonia*. São Paulo, PUC/SP (tese de doutorado). (Publicado pela Cortez com o título: *Politecnia, escola unitária e trabalho*).
- MACIEL, Marco. *Educação e liberalismo*. São Paulo, José Olympio, 1987.
- MALTA, Maria Machado. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em bairros de São Paulo*. São Paulo, USP/FFLC, 1982 (tese de doutorado).

- “Manifesto da escola particular”. *Educação*, órgão da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, ano XX, nº 151. Brasília, dezembro de 1983, p. 5.
- MARCHEZE, Osmar de Oliveira (org.). *Análise da nova Constituição Federal ao término do primeiro turno de votação*. Campinas, UNICAMP, 1988.
- MARIANI, Clemente Aguiar Pinto de. *O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Salvador, Universidade da Bahia, 1959.
- MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino privado: um retrato sem retoques*. São Paulo, Global, 1981.
- MARX, Karl. “Crítica ao Programa de Gotha”. In: Marx, Karl e F. Engels. *Obras escolhidas*. Vol. 2. São Paulo, Alfa-ômega, s.d.
- & Engels, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo, Moraes, 1978. Trad. Ana Maria Rabaça.
- MEC. *Política Nacional de Educação*. Brasília, MEC, 1989.
- “MEC pretende punir quem não cumpre a emenda Calmon”. *Folha de São Paulo*, 24 de fevereiro de 1986.
- MEC/INEP “Educação e Constituinte”. *Em aberto*, nº 30, Brasília, abril/junho de 1986.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Série Estudos e Documentos, nº 17), 1980.
- . “Financiamento da educação: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática”. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal e FUB, 1979, vol. IV, p. 170.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.
- MELLO, Guiomar Namó de. “Um golpe fatal no ensino público”. *Folha de São Paulo*, 6 de maio de 1988.
- . “Educação e Constituinte”. *Revista da ANDE*. São Paulo, 5 (9): 8-12, 1985.
- . “Educação popular e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil”. *Educação e supervisão*. São Paulo, Cortez, 1984.

- *Magistério de I grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Autores Associados, 1981.
- MELLO e SOUZA, Antônio Cândido de. “Fernando de Azevedo”. Comunicação preparada para a 1ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (FEESP), realizada nos dias 17, 18 e 19 de agosto de 1983, no Auditório Fernando de Azevedo, sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. *Organização e poder: empresa, Estado e Escola*. São Paulo, Atlas, 1987, 144 p.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (E.P.U.), 1974.
- NACCARATO, M. *Escola livre e gratuita*. São Paulo, Loyola, 1984.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “O Estado e a privatização do ensino – mecanismos de sustentação da empresa privada de ensino”. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez – CEDES, nº 15, agosto de 1983, p. 66-74.
- NOGUEIRA, Madza J. “Debate aberto: o desafio da Constituinte”. *Revista da ANDE*, nº 10, São Paulo, 1986, p. 21-28.
- NOGUEIRA, Maria Alice L. G. “A gênese da escola pública: elemento para uma economia política de educação”. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, CEDES, nº 16, dezembro de 1986, p. 62-73.
- “O conflito entre escola pública e particular”. *Folha de São Paulo*, 2 de fevereiro de 1984, p. 24.
- NUNES, Clarice. “A instrução pública através das mensagens dos prefeitos do Distrito Federal (1920-1929)”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (51): 65-71, novembro de 1984.
- NUÑES, Iván. *Educación y democracia: formas de participación popular en la educación*. Buenos Aires, FLATEC, julho-1988.
- OLIVEIRA, João Alberto. *Secretário de escola pública de I e II graus: um burocrata ou um coparticipante de um programa de trabalho*. São Paulo, PUC, 1984 (dissertação de mestrado).
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “A educação na nova Constituição: mudar para permanecer”. *Revista da Faculdade de Educação*. USP, 15 (1), jan/jun, 1989, p. 16-27.
- “O operário e a escola pública”. *O Estado de São Paulo*, de 5 de março de 1961.

- PAIVA, Vanilda Pereira. "Estado e educação popular: recolocando o problema". In: BEZERRA, Aida e BRANDÃO, C. Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . "Estado, sociedade e educação no Brasil". In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, (22): 37-58, 1980.
- . (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984 (Biblioteca de Educação, 4).
- "Para se garantir o ensino fundamental". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 5 de janeiro de 1986.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo, Cultrix, Fundação Carlos Chagas, 1979.
- PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Novos rumos: Constituição nova para o Brasil*. São Paulo, Ed. Novos Rumos, 1986.
- PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL. *A classe operária*, nº 10, São Paulo, P.C.do B., julho de 1986.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Seminário de Alternativas políticas: propostas para plano de governo estadual e para Constituinte*. São Paulo, Diretório Regional do PT, março de 1986.
- . Comissão Executiva Nacional. *Programa, manifesto, estatuto e discurso da Convenção de 81*. São Paulo, Diretório Nacional do PT, 1986, p. 12.
- PARTIDO HUMANISTA. *Por que o P. H.?* São Paulo, Ed. Semente, 1986.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. "A educação pública: lições da história". *Revista da ANDE*. São Paulo, nº 6, 1983, p. 24-27.
- PEREIRA, Luiz. "Aparelho ideológico de estado escolar (ensino público e política)". In: *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 1977.
- . *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviço*. São Paulo, Pioneira, 2ª edição, 1976.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A sociedade estatal e a tecnoburocracia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PEREIRA, Luiz Bresser. "Universidade pública não estatal". *Folha de São Paulo*, 28 de abril de 1987, p. 2.
- PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 11ª edição, 1983.

- PICANÇO, Iracy Silva. "O professor frente à realidade da escola pública". Revista da ANDE. São Paulo, 1 (5): 31-35, 1982.
- PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1 grau*. São Paulo, Ática, 1984.
- PINKEVICH, Albert. *Las modernas teorías pedagógicas y la educación en la U.R.S.S.* México, Fuente Cultural, 1941.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- "Pobre quer educação gratuita". *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, Ed. Jornal do Brasil, dezembro de 1985.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. São Paulo, Cortez, 1980.
- PONTUAL, Pedro. "Os centros de educação popular na conjuntura brasileira (1964-1986)". *Cadernos do CEPIS*, nº 9.
- POPOVIC, Ana Maria. "Enfrentando o fracasso escolar". Revista da ANDE. São Paulo, 1 (2): 17-21, 1981.
- POULANTZAS, Nicos. "A escola em questão". *As instituições e os discursos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº 35, outubro/dezembro de 1973.
- PRADO, Maria Lígia. *A ideologia do Estado de São Paulo, (1932-1937)*. São Paulo, USP/FFLCH, 1974 (dissertação de mestrado).
- PRADO, Ney. *Os notáveis erros dos notáveis*. São Paulo, Forense, 1987.
- PRIMITIVO, Moacyr. *A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1939, *Brasiliana* – Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 5ª, 147.
- *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 3 vols., "Brasiliana", vol. 1, 1939; vol. 2, 1939 e vol. 3, 1940.
- *A instrução pública e o Estado de São Paulo*. São Paulo, Ed. Nacional, 2 vols., "Brasiliana", 1941.
- *A instrução e a república: subsídios para a História da Educação no Brasil*. Publicação do Inst. Nac. de Estudos Pedagógicos, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1941.
- "Professor e qualidade de ensino". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de fevereiro de 1986.
- "Quatrocentas pessoas unidas em defesa do ensino". *O Estado de São Paulo*, 6 de maio de 1960.

- Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo, manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo, Nacional, 1932.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- “Reitores querem mudar universidade”. *O Estado de São Paulo*, 3 de agosto de 1986, p. 26.
- “Relatório Atcon e Acordo MEC/USAID”. *Revista da UNE*, nº especial, Grêmio da USP, maio, 1967.
- “Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária”. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, nº 9, out. de 1969.
- “Relatório Meira Matos”. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, nº 9, out. de 1969.
- RIBEIRO Jr., Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo: pedagogia de resistência*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- RIBEIRO, Vera Maragão. *O caminho da escola: luta popular pela escola pública*. São Paulo, Cadernos do CEDI, nº 15, dezembro de 1986.
- RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *A formação política do professor de I e II graus*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- . *A luta pelo ensino público e gratuito na PUC/SP*. Série Textos, nº 1, PUC/SP, maio de 1987.
- RODRIGUES, Neidson. “A democratização da escola: novos caminhos”. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1 (6): 1983.
- . “Função da escola de I grau numa sociedade democrática”. *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (8): 17-18, 1984.
- . *Por uma nova escola: o transitório e o pensamento na educação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- ROMANELLI, Octaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- ROSENBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Loyola, 1984.
- . et alii. “Municipalização do ensino”. *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (8): 56-57, 1984.
- ROSSI, Wagner G. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo, Moraes, 1981 (2 vols.).

- SÁ, Nicanor Palhares. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1979.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. *Educação livre e gratuita em todos os níveis: uma contribuição para o debate*. 12º Congresso da AEC (Associação de Educadores Católicos). Brasília, julho de 1986.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. *Construindo o poder popular*. São Paulo, Paulinas, 1982. Publicado na revista *Educação Brasileira*. Brasília, CRUB, nº 18, 1º semestre de 1987, p. 123-136.
- . “Educação e Constituinte”. *Folha de São Paulo*, 16 de setembro de 1986, p. 3.
- SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira, 1984 (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais-Educação).
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- Política e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1987, 160p.
- . *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- . *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.
- . *Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71*. Educação Brasileira Contemporânea, organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- . “Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado”. In: *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984, p. 10-15.
- . “A defesa da escola pública. In: *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- . In: Madza J. Nogueira “Debate aberto: o desafio da Constituinte”. Revista da ANDE, nº 10, São Paulo, 1986.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SENADO FEDERAL. Comissão de Educação e Cultura. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1978, Tomo 1, p. 38.

- SILVA, Arlete Marques da. *Educação: terra de ninguém*. São Paulo, Loyola, 1983, p. 59.
- SILVA, Eurides Brito da e ROCHA, Anna Bernardes. *A escola de I grau*. Rio de Janeiro, Bloch, 1976.
- SINGER, Paul. "Escola e capital". *Folha de São Paulo*, 13 de novembro de 1980, p. 3.
- SINGER, Paul. "Movimento de Bairro". Paul Singer e Vinícius C. Brant (org.). *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980.
- SIRVENT, Maria Tereza (org.). *Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo*. São Paulo, Brasiliense/IICA, 1984.
- SOARES, Manoel de Jesus Araújo. *A educação preventiva*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1978 (tese de mestrado).
- SOUZA, Maria Inez Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SOUZA, Paulo N. P. *Educação na constituição e outros estudos*. São Paulo, Pioneira, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. "Escola pública e movimentos sociais". *Revista da ANDE*. São Paulo, 4 (7): 15-20, 1984.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- . *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público de São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1984, p. 253, *Educação Popular*, 2.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1972.
- TEIXEIRA, Anísio. *A educação no Brasil*. São Paulo, Nacional, s.d.
- . "A escola pública universal e gratuita". In: Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio*. São Paulo, Nacional, 1977, p. 49-80.
- . "A Associação Brasileira de Educação e o ensino público". In: Anísio Teixeira. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Nacional, 1977, p. 221-231.
- . "A educação popular no Brasil". In: Luiz Pereira e Maralice M. Forracchi. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1963, p. 388-413.
- TOCQUEVILLE, Alex de. *A democracia na América*. São Paulo, Nacional, 1969.

- TORRES, Rosa Maria. *Nicarágua: revolução popular, educação popular*. México, Línea, 1985.
- TRAGTENBERG, Maurício. "Japão: escolarização e suicídio". "Folhetim", *Folha de São Paulo*, 29 de julho de 1984, p. 11.
- VAHL, Teodoro Rogério. *A privatização do ensino superior no Brasil*. Florianópolis, Ed. Lunardelli, 1980, UFSC.
- UNESCO. *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*. Paris, Unesco, 1985, vol. 49.
- UNICEF/IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Brasília, vol. 1, 1990.
- VASCONCELOS, Pe. José et alii. *Relatório do grupo de trabalho para a reforma do ensino de I e II graus*. Texto mimeografado.
- . Conferência pronunciada na Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 12 de maio de 1977. *Senado Federal, Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1978.
- VELTMAN, Igor e Auler, Marcelo. "As escolas e seus clientes, os alunos". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 29 de março de 1981.
- VILALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- VISHNEVA-SARAFANOVA. *The privileged generation: children in the Soviet Union*. Trad. Galina Glagoleva. Moscou, Editora Progresso, 1984.
- XAVIER, Maria Elizabete S.P. *Poder político e educação de elite (1822-1834)*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. "A greve da PUC/SP: um desafio". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 de setembro de 1985, p. 3.
- . "Debate aberto: o desafio da Constituinte". *Revista da ANDE*, nº 10, 1986, p. 25-26.
- . "Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos". *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, nº 25, julho de 1980, p. 107-131.
- . "Apontamentos sobre educação popular". In: Edênio Valle e José J. Queiróz (org.). *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez, 3ª edição, 1985, p. 58-79.
- . "Publicização: fundação mista". In: *Poranduba Especial*, PUC/SP, maio de 1987, p. 8-14.

- WARDE, Miriam Jorge. "O manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil". Revista da ANDE. São Paulo, 1 (5): 1982.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970, 4ª edição.
- WERTHEIN, Jorge e Juan Díaz Bordenave (org.) *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- e Manuel Argumedo (org.). *Educação e participação*. Rio de Janeiro, Philobiblion/IICA/MEC, 1985.
- e Marcela Cajardo (orgs.). *Educação participativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.



MATRIZ

RJ, Petrópolis

(25689) R. Frei Luis, 100
Caixa Postal, 90023
Tel.: (0242)43-5112
Fax: (0242)42-0692

FILIAIS

RJ, Rio de Janeiro

(20031) R. Senador Dantas, 118-I
Tel.: (021)220-6445

R. Joaquim Palhares, 227
(20260) Estácio de Sá
Tel.: (021)273-3196

R. Joana Angélica, 63
(22420) Ipanema
Tel.: (021)267-5397

R. Moura Brito, 30, loja C
(20520) Tijuca
Tel.: (021)248-1061

SP, São Paulo

(01006) R. Senador Feijó, 158 e 168
Tels.: (011)35-7144 e 36-2288

(01414) R. Haddock Lobo, 360
Tel.: (011)256-0611

(03031) R. Thiers, 310 - Pari
Tel.: (011)229-9578

SP, Bragança Paulista

(12900) Av. S. Francisco de Assis, 218
Tel.: (011)433-3675

(12900) R. Cel. Teófilo Leme, 1055
Tel.: (011)433-3675

SP, Bauru

(17015) Av. Rodrigues Alves, 10 - 37
Tel.: (0142)34-2044

MG, Belo Horizonte

(30190) R. Tupis, 85, Loja 10
Tels.: (031)273-2332

(30190) R. Tupis, 114
Tel.: (031)273-2538

(30140) R. Aimorés, 1583
Tels.: (031)222-4152
e 222-4482

MG, Juiz de Fora

(36013) R. Espírito Santo, 963
Tel.: (032)215-8061

(36010) Av. Barão do Rio Branco, 4516
Tel.: (032)211-7662

RS, Porto Alegre

(90210) R. Ramiro Barcelos, 390
Tel.: (0512)21-6522

(90010) R. Riachuelo, 1280
Tel.: (0512)26-3911

RS, Novo Hamburgo

(93310) R. Joaquim Nabuco, 543
Tel.: (0512)93-8143

RS, Pelotas

(96010) Rua 7 de Setembro, 145
Tel.: (0532)22-9341

DF, Brasília

CLR/Norte, Q. 704
(70730) Bloco A, N. 15
Tel.: (061)223-2436

GO, Goiânia

(74000) R. 3, N. 291
Tel.: (062)225-3077

PE, Recife

(50050) R. do Príncipe, 482
Boa Vista
Tel.: (081)221-4100

(50020) R. da Concórdia, 167
Tel.: (081)224-3924

PR, Curitiba

(80230) R. 24 de Maio, 95
Tel.: (041)233-1392

(80020) R. Voluntários da Pátria, 39
Tel.: (041)223-6059

SC, Blumenau

(89010) R. 15 de Novembro, 963
Tel.: (0473)22-3471

CE, Fortaleza

(60015) Av. Tristão Gonçalves, 1158
Tel.: (085)231-9321

(60025) R. Major Facundo, 730
Tel.: (085)221-4877

BA, Salvador

(40110) R. Carlos Gomes, 698-A
Tels.: (071)241-8666

MT, Cuiabá

(78025) Av. Getúlio Vargas, 381
Tels.: (065)322-6809 e 322-6967

MS, Campo Grande

(79013) R. Br. do Rio Branco, 1231
Tels.: (067)384-1535 e 384-1593

poníveis forem suficientes, se as burocracias estatais intermediárias forem eliminadas, se a nova política educacional chegar diretamente às escolas e se estas puderem ter seu desempenho avaliado permanentemente. Este livro não é apenas uma proposta. É um programa para a Escola Brasileira.

Moacir Gadotti, catarinense de Rodeio, 1941, é mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Tornou-se livre-docente pela UNICAMP em 1986. Desde 1988 é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi professor de Psicologia, História e Filosofia da Educação em cursos de graduação e pós-graduação de diversas instituições universitárias. Já publicou mais de dez livros, onde desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são: a formação crítica do educador dentro de uma concepção dialética da educação e a construção de uma escola pública popular. Em 1989 e início de 1990, foi chefe de gabinete do Prof. Paulo Freire, secretário de educação de São Paulo, e depois assessor especial. Na Secretaria Municipal de Educação é o coordenador geral do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo).

*Duas forças sempre estiveram presentes na defesa da educação popular: de um lado, os defensores da escola pública e, de outro, os diversos grupos, instituições, principalmente religiosos, e movimentos sociais sindicais e populares. O Autor descarta totalmente uma terceira força por considerá-la como inimiga da escola pública popular, representada pela iniciativa privada capitalista que visa ao lucro, à escola-empresa formadora de mão-de-obra servil. Ao contrário, apóia-se na necessidade da construção da *Escola Libertadora* e formadora de cidadãos participantes e empreendedores. Por isso, a idéia-força é a AUTONOMIA, buscando formar o povo-governante e não o povo-governo.*

 EDITORA
VOZES

ISBN 85.326.0376-9

